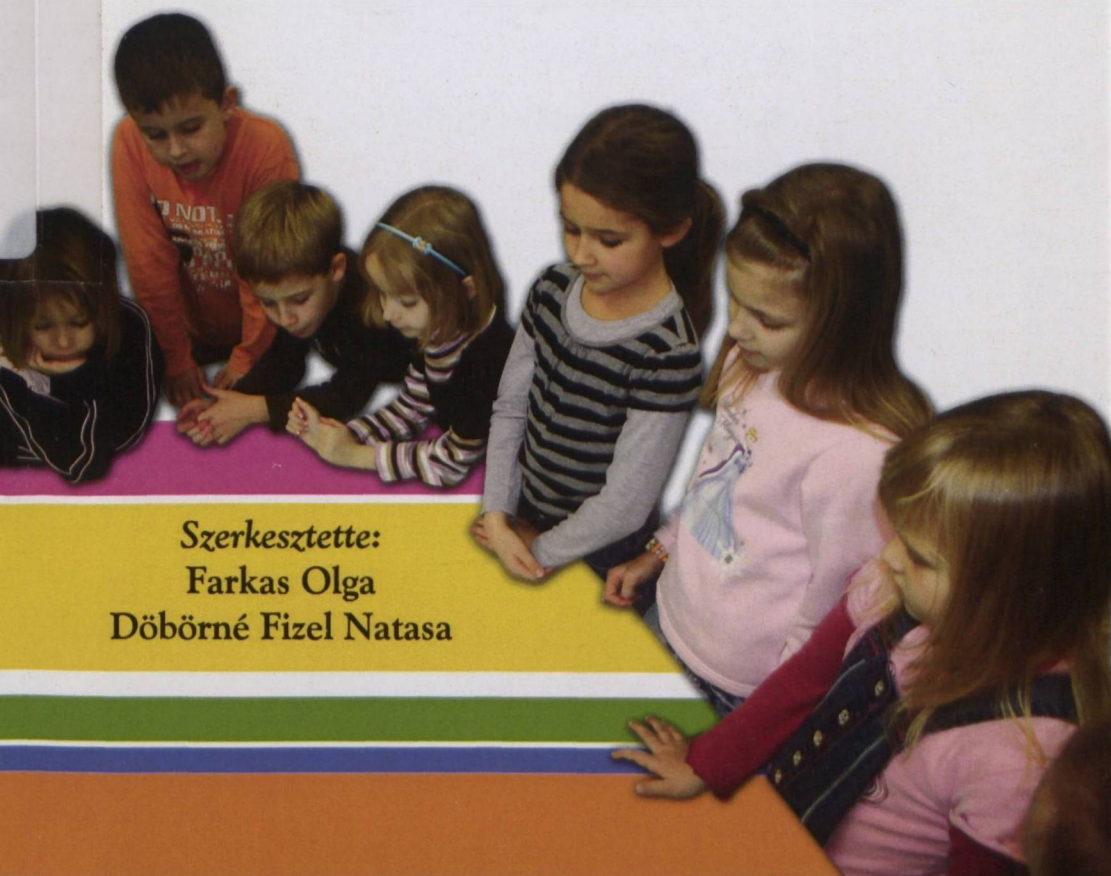


A minőség MESTER-sége és a közoktatás

2009. május 21-én Szegeden rendezett
szakmai konzultáció
és kerekasztal-beszélgetés
a kreativitás jegyében

elhangzott előadások



Szerkesztette:
Farkas Olga
Döbörné Fízel Natasa

A minőség MESTER-sége és a közoktatás

című

2009. május 21-én Szegeden rendezett

*szakmai konzultáció
és kerekasztal-beszélgetés
a kreativitás jegyében*

Elhangzott előadások

,

Szerkesztette
FARKAS OLGA
DÖBÖRNÉ FIZEL NATASA

Szeged, 2010

Támogatók:

Szegedi Tudományegyetem

SZTE JGYPK Szakképzés, Továbbképzési és Távoktatási Központ, Szeged

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000763578



ISBN 978-963-9573-67-3

SZTE Egyetemi Könyvtár
Egyetemi Gyűjtemény
2

HELYBEN
OLVASHATÓ

X 109066

© Szerkesztők, szerzők, 2010

© Belvedere Kiadó 2010

TARTALOM

A kötet szerzői.....	4
Homor Géza Megnyitó, köszöntő	5
Trencsényi László A minőség MESTER-sége és a közoktatás.....	7
Pukánszky Béla Tanárképzés ma – a MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében.....	12
Farkas Olga Partnerség a minőségfejlesztés tanár mesterképzésben	27
Topár Gábor Minőségfejlesztés a felsőoktatásban (FEMIP) TÁMOP 4.1.4.....	35
✓ Vilmányi Márton A minőségirányítás rendszer szintű szerepe az intézményirányításban	46
Bácsi János Intézményvezetés és minőségirányítás	59
Farkas Katalin Zárszó	66
MELLÉKLET	
Spohn Beáta és Molnár Grácia Minőség – minőségbiztosítás felsőoktatási európai uniós dokumentumokban	71
Képek.....	84
Ábrák jegyzéke.....	86

A KÖTET SZERZŐI

BÁCSI JÁNOS igazgató (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye, Napközi Otthonos Óvodája)

FARKAS KATALIN dr. főigazgató, minőségügyi vezető (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Szegedi Tudományegyetem)

FARKAS OLGA dr. főiskolai tanár, minőségfejlesztés tanár mesterszak szakképzettség felelőse (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Humántudományi Intézet Társadalomtudományi Szakcsoport)

HOMOR GÉZA dr. oktatási dékán-helyettes (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Dékáni Hivatal)

MOLNÁR GRÁCIA munkatárs (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Minőségfejlesztést Támogató Iroda)

PUKÁNSZKY BÉLA dr. rektorhelyettes, intézetvezető egyetemi tanár, bizottsági elnök (Szegedi Tudományegyetem, MAB Tanárképzési Bizottság)

SPOHN BEÁTA irodavezető (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Minőségfejlesztést Támogató Iroda)

TOPÁR GÁBOR szakmai vezető (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Minőségfejlesztés a felsőoktatásban című projekt)

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ dr. egyetemi docens, bizottsági elnök (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, MAB Minőségfejlesztési Bizottság)

VILMÁNYI MÁRTON dr. stratégiai és minőségfejlesztési igazgató (Szegedi Tudományegyetem, Rectori Hivatal Stratégiai és Minőségfejlesztési Igazgatóság)

MEGNYITÓ, KÖSZÖNTŐ

A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar nevében tisztelettel üdvözlöm a rendezvény résztvevőit. Külön öröömre szolgál, hogy a Pedagógusképző Karon most már többször kerül sor a minőségüggyel kapcsolatos tanácskozásra, amiért ezúton is köszönetet mondok az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnek és vezetőjének. Köszönettel tartozom a minőségfejlesztő tanári szak oktatóinak és hallgatóinak, akik lehetővé tették, hogy most a szak első évfolyamának értékelésére, a tapasztalatok megbeszélésére sor kerülhessen. Külön köszönet illeti a szak felelősét, Farkas Olga tanárnőt, aki a képzés „erjesztő kovása” volt az alapötlettől a megvalósulásig.

Karunkon a minőségfejlesztő tanár szak része a megújult szakos szerkezetnek. Képzéseink egy ívet alkotnak a szakképzés – alapképzés - mesterképzés egymásra épülő rendszerében, és egy olyan létszám piramist, amelyet az idealizált tervezési modellek szoktak csak tartalmazni. Úgy gondoljuk, hogy ebben a struktúrában működő mester szintű minőségfejlesztésnek különös jelentősége és szerepe van. Messze túlmutatva egy szak oktatási határain, része a kari stratégiának, alapja képzési és továbbképzési rendszerünknek, lehetősége a minőségügy napi gyakorlattá tételének. Engedjék meg, hogy éppen a fentiek miatt átlépjem a köszönő-köszöntő szerepem határait és egy kicsit a szakmai tartalomhoz is kapcsolódjak.

Az a tapasztalatom, hogy a minőségügy napi gyakorlatahoz nem elég a szakma ismerete, nem elég a minőségügyi pályázatok megvalósítása, konferenciák szervezése. Ezek szükséges feltételek, de a végrehajtáshoz az elkötelezett embereket is meg kell találni. Had vonjak párhuzamot a kreditrend-

szer és az elektronikus tanulmányi adminisztráció bevezetési tapasztalataival. Ezeket egyetemünkön 2002-ben egységesen bevezettük, de mindenki tudja, hogy valós kreditrendszer csak ott működik, ahol ennek elkötelezett megvalósítói jelen vannak. Azt kívánom, hogy a szakmai tudás a képzés résztvevőiben párosuljon ezzel az elkötelezettséggel, hogy a minőségügyet a köz- és felsőoktatás napi rutinjába vihessék át. Kívánom, hogy ez a szakmai beszélgetés legyen ennek a folyamatnak egyik állomása. Elnézést kérek a hosszúra sikeredett köszöntésért, remélem a következő felszólalók jobban betartják a számukra megszabott időkeretet.

Köszönöm a figyelmüket!

*Dr. Homor Géza
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
dékánhelyettes*

TRENCSENYI LÁSZLÓ

A MINŐSÉG MESTER-SÉGE

ÉS A KÖZOKTATÁS¹

Előadásom megszólított címzettje, célcsoportja az a „sereg”, mely a magyar felsőoktatás történetében először készül átvenni tanári diplomáját (a bolognai folyamatban Master-szinten), melyben az áll: „minőségfejlesztő tanár”. Az új „sereg” nemsokára kirajzik az iskolák világába – új feladattal, új küldetéssel. Nem tudok szabadulni az emléktől. Valamikor fiatalkoromban volt egy dokumentumfilm, amely az egykori fordulat évéről szólt, s a frissen kinevezett úgynevezett munkásigazgatók emlékezetes éjszakájáról mutatott mozgalmas képeket. A gyors kiképzés és „összetartás” után napkeltekor a kiképzés székházából rajzanak ki fürgén – mint méhek a kasból, legalábbis kissé madártávlatból így ábrázolta a dokumentumfilm nagyon meggyőzően – az új korszak „hősei”, hogy még a portás megérkezése előtt átvegyék az államosítás történelmi pillanatában az igazgatói irodák kulcsait. Nem jó a példa – ha a vizuális emlék oly megkapó is. S ezúttal nem is első-sorban a konkrét történelmi esemény szükségszerű újraértékelése miatt. Közvetlenül minőségfejlesztési szempontból mutatkozik disszonancia. A jelenlévők tudják, hiszen megtanulták (megtanulta egyébként – meglehetősen keservesen – a magyar társadalom is), hogy „változásmenedzsment” gyanánt a lehető legkockázatosabb a „holnapra megforgatjuk” taktikája...

Pedig a második asszociáció is még e körből való. Szép József Attila-verssor: „vers, eredj, légy osztályharcos!” Végül is valami ilyen küldetéssel terhelném meg pedig a magyar felsőoktatás első diplomás minőségfejlesztő tanárainak tarisznyáját, hasonló küldetéssel „rajzanak” ki saját munkahelyükre. Ám semmiképp ne osztályharcosan. Ezt is beigazolta a történelem, s közelebbről a minőségfejlesztés kultúrája: harccal nem megy, harccal ezt a „csatát” nem lehet megnyerni...

Ad hominem szólva Homor Géza dékánhelyettes úr beköszöntő beszédéhez csatlakozva nyugtattam meg őt: az az emberi tényező, melynek fontosságát – igen helyesen – hangsúlyozta, nem egyszerűen „genetikai adottság”, az az innovativitás és az implementációnak átütő (alapvetően kommunikációs képességeken múló) ereje, amiről szólt, hanem megtanulható, tanult kultúra.

¹ A hasonló cínevezésű szegedi konferencián 2009. május 21-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

Kedves hallgatóim tudják, megtanulták azt is, hogy Vekerdy Tamásnak nincs igaza, amikor a minőségbiztosításnak iskolai alkalmazhatatlanságáról szólt szenvedéllyel, mondván hogy a lélektől lélekig vezető út mérhetetlen, inmesurabilis². De azt is tudják – tanulták a minőségfejlesztő-tanár kurzuson: az is a minőségbiztosítás része, hogy vitapartnereinket partnerként kell tekinteni, az ellenérveket segítő kérdésfeltevéseknek. Hogy ilyen álláspontok vannak, azt meg minőségügyi szempontból „független változónak”.

Szóval: vers, eredj...

Hová is?

Két fontos küldetés.

Először meg kell győzni a szakmát arról, hogy a mestertanár-képzés ezen új szakjaira igenis szükség van, sőt alighanem e képzettségek lesznek az innováció „mozdonyai”, hiszen ráirányítják a figyelmet az iskola világának azon rejtett tereire és idő-periódusaira, ahol a nevelésnek legalább annyira lényeges folyamatai végbemennek, amelyek döntően befolyásolják egyébként a tanórák történéseit is. (Jól tudjuk, voltak, vannak ellenzői a tanárképzés ilyen irányú kiterjesztésének.)

A másik dolog: ez már közvetlenül az iskolai minőségfejlesztésről szól. E csoportnak különleges küldetése van abban a kérdésben, hogy meggyőzze az iskolai autonómia ellenfeleit, vitapartnereit arról: az iskola hatékonyságának alapvető rendszereleme ez a bizonyos autonómia, ennek ellenében – bármit is gondolnak róla különböző, igen különböző politikai színezetű ellenfelei - csak mintha-megoldások, álmegoldások születhetnek. (A „becsukom magam mögött az ajtót és azt csinállok, amit akarok” kurucos ellenállása felügyelettel, ellenőrzéssel nem törhető meg, tanítottak német óra helyett Kossuth-nótát az önkényuralom idején, orosz óra helyett hittant, történelmet tanáraink, s a felügyelő látogatásakor a diákokkal cinkos kacsintással „állították helyre” a „rendet” – jól ismerjük e történeteket. Erre a „teljesítmény-visszatarthatásra” csakis az önértékelés, autonóm célételezés, a TQM minőség kultúrája az eredményes válasz – a jelenlévők jól tudják.)

Autonómián az iskola, a nevelési intézmény (óvoda, ÁMK, kollégium) világára a curriculumfejlesztés, a módszertani kultúra, s az intézményi ethosz önmeghatározását értjük.³

² A Tani-tani folyóiratban egykorvált körkérdésre – a Comenius-program indításakor - adott válaszára hivatkozom.

³ Legutóbb, a Miskolci Egyetemen Mihály Ottó fogalmazott így 2009. május 20-án a 70. születésnapja tiszteletére szervezett „Educated people” konferencián.

Emlékezzünk, az 1985-ös oktatási törvény fogalmazta meg, írta elő először ezt a szakmai autonómiát. Mészáros István a neveléstörténeti kézikönyvben a „kommunizmus utolsó leheteként” értékelte ezt a törvényt, nem vette észre, hogy a frazeológia mellett éppenséggel új szelek fújnak. Mások – így Sáska Géza – egyenesen az 56-osok nemzedékének a jugoszláv öngazgató szocializmus-utópiája iránti nosztalgiával magyarázza e törvényi passzust, miközben a világon egyedülállóként jellemzi, egyúttal figyelmeztet: a közoktatási törvénykezés oly sűrű változásaiban e passzus szövegszerűen is változatlan maradt. (Mára már sok ellenzője ellenére.)

Az autonómia egyik jegyét, az „igazgatóválasztás” – helyesen az „igazgató kinevezésénél gyakorolt nevelőtestületi egyetértési jogot” a rendszerváltás alkotmánybíróága elsőként törölte el. Ám megmaradt – a központi rendtartás ellenében – a „saját készítésű” SZMSZ, pedagógiai program, a core-curriculumra (ez a NAT) épített helyi tanterv⁴.

A korán elhunyt Pöcze Gábor kollégánk mondta ebben az időben: már csak a minőségbiztosítás hiányzik. S a gondolatot tett követte⁵. Első kezdeményezője volt az autonómiát beteljesítő, a szabadságnak felelősség-elemét hangsúlyozó közoktatási minőségbiztosítás megalapozásának.⁶

Mint mondom, az autonómiát mostanság sok kritika éri. Egyenesen a magyar közoktatás széjjelszakadásának, bomlásának okaként emlegetik kritikusai. Mire vitték a pedagógusok az autonómiát? Beteljesítették kényük szerint a szegregációt, előállították a félanalfabéta kilencedikeseket, innovációikkal munkahelymegvédő forrásigényes funkcióbővítéseket harcoltak ki... Így a vádak. Az iskolai minőségügy mesterei megtanulták: nem ilyen egyszerű a válasz arra, hogy ki is az autonómia alanya. Autonómiák vannak – így többes számban, ezek rendezett viszonya teremti meg az „iskolabékét”. Írásaimban olyan 6 tényezőös modellt szoktam emlegetni, melyben hat szereplő – ideális esetben egyenlő „távolságból” befolyásolja az iskolai történeket: az állam, a fenntartó (jobbára: települési önkormányzat), a helyi/civil társadalom, a családok/szülők, maguk az 1989 óta jogokkal fel-

⁴ Akkor is, ha a kerettanterves szabályozás szándéka ebből meg-megpróbált visszavenni.

⁵ Az autonómia dokumentumainak e hármassága egyébként azt is jelzi, hogy minden politikai fordulatosság ellenére ebben a vonatkozásban – a lényegét illetően – kemény kontinuitás érvényesül a közoktatás politikában. Nem tud máshogy lenni...

⁶ Nem feladatunk ezúttal a közoktatási minőségügy története cikkcakkjainak felidézése, Hitelesen elvégezte ezt – ha nem is hasonló eredménnyel – Török Balázs-Györgyi Zoltán (Minőségbiztosítottak = Iskolakultúra. 2003/5), illetve Monoriné Papp Sarolta (Hogyan tovább? = Új Pedagógiai Szemle, 2002. október), magam is részese lehettem a folyamatos értékelésnek és önértékelésnek – elsősorban az OKKER XI kötetes minőségügyi sorozatának lapjain.

ruházott gyerekek, tanulók⁷, s végül a hatodik aktor a szakma, a pedagógusok.⁸ Mondhatni hatalommegosztás van az iskola dolgában köztük – szelidebben mondván: az autonómiák megegyezés-kényszersége. (Ez is szoros tartozéka a minőségügyi kultúrának!)

Hiszen az iskola, az oktatás esetére puhább-keményebb metaforaként használt szolgáltatás kifejezés feltételezi a partnerek (beszállítók és fogyasztók) együttműködését.⁹ Akarjuk-e, vállaljuk-e a fentiek jegyében az autonómiát? Van-e más, hatékony megoldás a kihívásokra? Erre adjanak hiteles választ az iskolaügyi új mesterei! A megegyezések, az alkuk választát.

Hogy kapcsolódik ez a minőségüghöz?

Kezdjük a partnerek azonosításával!

Aztán folytassuk a céltételezéssel (célok és eszközök kapcsolatának fontosságával).¹⁰

Aztán e kultúrához épült a P-D-C-A modell érvényesítésének egyre tudatosabb vállalása.¹¹

Innen már csak egy lépés a „rendszerezett visszajelzések” vállalása, tudatosítása, metodikai kultúrája, nemkülönben a rendezett korrekció rendje.

Ha mindezt meggyőzően, emberi hitellel, szakmai érettséggel, jó kommunikációval tudják a kedves mesterek közvetíteni munkahelyük világában, akkor sokat tehetünk a közoktatásért, a távlati fejlesztésért, s az akut kihívások kezelésében is.

A minap Győrben fontos konferencia zajlott a 350 évvel ezelőtt elhunyt Apáczai Csere János emlékére. Jómagam a tragikus sorsú erdélyi profesz-

⁷ A Gyermekek jogairól szóló 1989-es New York-i ENSZ Egyezményre utalok.

⁸ Lásd erről az OKKER-nél 2002-ben megjelent Nevelés- és Iskolaelméleti gyakorlatok című könyvem 100-103. oldalain írottakat.

⁹ Itt hívom fel a figyelmet az OKM-OFI Biztonságos iskoláért mozgalmával szorosban együttműködő civil kezdeményezésre, az EMI-re (Együttműködő iskola – együttműködő társadalom). Hét lépés az együttműködő iskoláért címmel felhívásuk 2009 áprilisában jelent meg a Köznevelés hasábjain.

¹⁰ Emlékeztetek: az 1993-as oktatási törvény a pedagógiai program számára önállóan kifejtendő tartalomként írta elő a céltételezést. Aztán puhult ez a sor a 48-§-ban, a célokhoz sorjáztak eszközök, eljárások, módszerek – csezzel mintha szándékosan terelték volna el a figyelmet erről, a minőségbiztosítás szabályai szerint pedig leglénycesebb csemmről. (Sajátos, hogy liberálisabb oktatási kormányzatok sem igyekeztek az eredeti szöveg helyreállítására.)

¹¹ Jól tudom, sokan voltak, vannak, akik e folyamatok ilyen, ciklikus értelmezésére minőségügyi kultúra nélkül is „rájöttek”, azt mondom az ő gondolkodásukat is megsegíti a minőségügyi tudatosság. Mint ahogy a SWOT analízis sem egyszerűen technika, szemléletmódot tanulhattunk tőle.

szornak kolozsvári beköszöntő beszédéből azt idéztem, hogy az „iskola tanulók és tanárok rendezett társulása”:

Rendezett.

És társulás.

Ma se tudok korszerűbbet.

Ezt tekintem a közoktatási minőségügyi kultúra két alappillérének.

PUKÁNSZKY BÉLA

TANÁRKÉPZÉS MA – A MAB SZEREPE

A TANÁRI MESTERSZAKOK MINŐSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉBEN

A magyar felsőoktatás történetére visszatekintve jól látható, hogy a Bologna-folyamat néven közismertté vált strukturális-tartalmi reform volt az eddig legnagyobb volumenű felülről irányított átszervezés. A főiskolai-egyetemi duális rendszer szakaszosan tagolt lineáris szisztémára való átalakítása alapvető és mélyreható változások egész sorát hozta magával. Ezek nemcsak alapjaiban rengették meg, hanem gyökeresen át is alakították a tradicionális magyar pedagógusképzést – beleértve a tanárképzést is. A következőkben e változások jellemző vonásait gyűjtjük össze, majd kitérünk a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak a jelenkori tanárképzésben betöltött minőségellenőrző és -fejlesztő szerepére. Mindezek előtt azonban néhány szóban összefoglaljuk a „rég” és az „új” felsőoktatási rendszer sajátos vonásait.

Bologna után

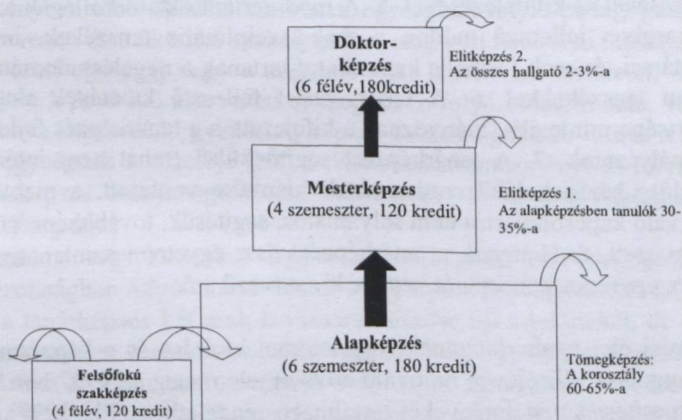
A hagyományosan duális rendszerű, főiskolai és egyetemi szférára tagolódo magyar felsőoktatás átalakítása formálisan 1999-ben kezdődött, amikor Magyarország csatlakozott azokhoz az európai országokhoz, amelyek aláírták a Bolognai Nyilatkozat néven ismertté vált dokumentumot. A reform deklarált céljai a következők voltak: 1. A képzési rendszerek összehasonlíthatósága (transzparencia), 2. a lineárisan tagolt, lépcsős képzés bevezetése a duális szisztéma helyett. 3. A hallgatói mobilitás elősegítése országon belül és országok között. 4. Ennek előfeltételeként a teljesítmények objektív összehasonlítását garantáló kreditrendszer (ECTS) bevezetése, és az egymáshoz kapcsolódó képzési formák hálózatának kialakítása (pl. „joint master”). 4. A felsőoktatás minőségbiztosítása. 5. Az európai identitáson és értékeken alapuló közös felsőoktatási tér kialakítása.

A tényleges struktúra-átalakító munkálatok hazánkban – jelentős késéssel – 2002 őszén kezdődtek el (lásd: *Barakonyi*, 2008). A kinyilvánított elvek alapján ekkor kezdődött el a reform lépéseit megtervező szakértői anyag (CSEFT = Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez) kidolgozása. A

terjedelmes (mintegy kétezer oldalas) dokumentum széleskörű szakmai vitája elmaradt, helyette csak egy rövidített változatot ismerhettek meg a felsőoktatás szereplői.

Az új felsőoktatási rendszer kialakítását és bevezetését előkészítő szakmai anyagokban visszatérő motívumként jelent meg a duális felsőoktatásra vonatkozó kritika. A „régí” magyar felsőoktatással szemben többnyire három egymással összefüggő érvet sorakoztattak fel: 1. A hagyományos keretek között nehézkes a főiskolai és egyetemi szint közötti átjárás, s ez többnyire csak a levelező tagozatos „kiegészítő képzésekre” korlátozódik. 2. A rendszer a hallgatókat korai specializációra kényszeríti. Így például már a jelentkezési lapok kitöltésekor döntenie kell, hogy tanári (ezen belül is általános iskolai vagy középiskolai tanári) pályára készül-e vagy pedig a kutató kíván lenni. 3. A tradicionális egyetemi-főiskolai szisztéma tág teret engedett a szakok „túlburjánzásának”. Az alig több mint 400 egyetemi és főiskolai alapszak (és ezek párosítása) közül kevesebb mint 100 olyan létezik, amelyet országosan 500-nál több hallgató választ. Nagy számban képeznek országosan szakonként 10-nél kevesebb hallgatót.

A következő ábra az egymásra épülő képzési szakaszokból álló lineáris képzési struktúrát szemlélteti a lehetséges kilépési pontokkal és a teljesítendő kredit-mennyiségekkel. (Új elem a rendszerben a felsőfokú szakképzés, amely a középiskola elvégzése után két év alatt nyújt szakképzettséget egy adott akkreditált középiskola és a felsőoktatási intézmény együttműködésének keretei között.)



1. ábra: A lineáris képzési struktúra

Tanárképzés a Bologna-rendszerben

A tanárképzés új rendszerének kimunkálása a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottságának keretei között vette kezdetét. A szakértők a koncepció kimunkálásakor – a fenti alapelvek mellett – a következő szempontokat vették figyelembe: 1. A második világháború után, 1949-ban átszervezett középiskolai tanárképzés évtizedeken keresztül kereste helyét a felsőoktatás rendszerében. Az egymást követő reformok nem oldották fel azt az ellentmondást, amely a tanári szakma szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai-metodikai tartalmai között feszültek. Megjegyezzük, hogy a „Tudósképzés vagy tanárképzés?” kérdése már a képzés történetének kezdetekor, a 19. század végén felmerült, és azóta sem sikerült megnyugtatóan megoldani. Az új Bologna-rendszerű tanárképzés is e dichotómiai feloldására törekszik a két szélsőség között arany középutat jelentő „tudós-tanár” képzés új tartalmának kidolgozásával. 2. A tanárképzés színvonallemelését akadályozza egyebek között az is, hogy a képzés finanszírozása nem megoldott. (A normatíva sok esetben nem jut el a képzést folytatókhoz, a finanszírozás a „maradvány-elv” alapján történik stb.) 3. Nehezen haladt előre a tanárképzési gyakorlat szempontjából releváns és hatékony új, iskola-centrikus képzési tartalmak kidolgozása.

4. A neveléstudományi és pszichológiai tanszékek, illetve és a szaktanszékek vezetése általában az oktatók egyéni tudományos karrierjének kibontakozását tekinti fő feladatának, és keveset törődik a tanárképzés tartalmának fejlesztésével, illetve az ehhez kapcsolódó releváns iskolai gyakorlatok szervezésével és kivitelezésével. 5. A módszertant oktató kollégák az egyetemi karokon jellemző módon a szakdiszciplináris tanszékek, intézetek munkatársai, és csak formális kapcsolatot tartanak a neveléstudományi és a lélektani tanszékekkel. 6. A tanárképzést fejlesztő kutatások akadémiai elismertsége minimális, hiányoznak a kifejezetten a tanárképzés fejlesztését célzó pályázatok. 7. A tanárképzést segítő külső (tehát nem intézményi gyakorló) „bázisiskolák” rendszerének kiépítése vontatott, a mentortanárokkal való kapcsolattartás nem folyamatos, segítségük, továbbképzésük nem jól szervezett. 8. Hiányzik a tanárképzést össz-egyetemi szinten szervező, irányító, egységes koncepciót képviselő szervező erő.

Az iskolai élet gyakorlatárának figyelemmel kísérése és a képzésnek erre való hangolása már eleven motiváló erőként jelent meg az 1997-ben kiadott tanárképesítési követelményeket tartalmazó rendeletben (111/1997). E dokumentumban az elvárt tanári tudás és az alapkompenciák tekintetében már egy komplex és gyakorlat-közeli látásmód érvényesül: „A tanári képe-

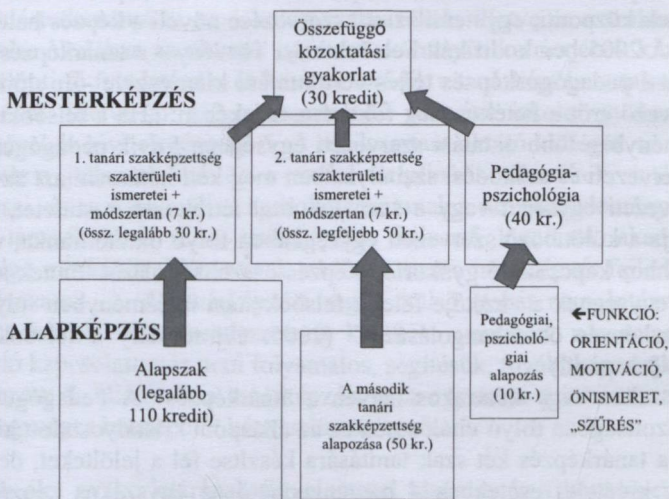
sítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek.” (111/1997. sz. kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről.) A Bologna-rendszerű képzés tanulságos és fontos előzményét jelentő rendelet végrehajtására azonban – főleg egyetemi körökben – nem kerülhetett sor maradéktalanul, mivel az kihirdetése után szinte azonnal a támadások és lobbiharcok kereszttüzébe került.

A tanárképzés új koncepciójának kidolgozóság végző szakértői csoportnak – az előzmények és a konkrét helyzet ismeretében – több alapvető dilemmából fakadó kérdésre kellett megnyugtató választ adniuk:

1. A felsőoktatás melyik szintjén helyezkedjen el a tanárképzés? A szakértők véleménye szerint a hallgató korai elköteleződés a tanárképzés terén nem célszerű. A közoktatás igényeinek a mesterképzés szintjére emelt, tanárképzés felel meg, amely kisebb hallgatói létszámot érint, de magas színvonalat képvisel.
2. Centralizált vagy decentralizált legyen a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben? A szakértői álláspont szerint a tanárképzés közös összevont központi, egyetemi szintű szervezése növeli a képzés hatékonyságát. A 2005-ben kodifikált Felsőoktatási Törvény – a tanárképzés kategóriáját a pedagógusképzés teljes vertikumára kiterjesztve – ír elő központi szervező erőt a hatékonyság fokozása érdekében: „Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért.” (2005. évi törvény a felsőoktatásról, 145. § 5. pont.)
3. Egyszakos vagy kétszakos legyen a tanárképzés? A Pedagógusképzési Albizottságban folyó viták során az az álláspont kristályosodott ki, miszerint a tanárképzés két szak tanítására készítse fel a jelölteket, de – bizonyos kivételek esetekben – megengedhető az egyszakos képzés is. Új mozzanat az egyik szakját idegen nyelven oktató tanárok képzésének bekerülése a választható szakok kínálatába. A szakértői álláspont szerint a tanárképzés céljának és tartalmainak összhangban kell lenniük a Nemzeti Alaptanterv koncepciójával. Ennek értelmében gondot kell fordítani a sa-

- játosan új, átfogó műveltségterületi felkészítést nyújtó képzések tartalmának kidolgozására és bevezetésére (pl. „ember és társadalom”).
4. A bizottsági munka során és a formálódó koncepció széleskörű megvitatása során a legélesebb viták a „diszciplína versus pedagógikum” kérdés-köréről bontakoztak ki. Azaz arról, hogy a szaktudományos ismeretek vagy pedig a módszertani és pedagógiai-pszichológiai képzési tartalmak jussanak-e jelentősebb szerephez a képzés során. A bizottság véleménye az elkészült miniszteri rendeletben is tükröződik. Az iskola célja a személyiség fejlesztése és a kompetenciák kialakítása. A mesterszinten kiteljesedő tanárképzésnek a szaktudományos ismeretek iskolai átszarmaztatására, illetve a tanulás irányítására kell felkészíteni a tanárt. Ez indokolja a pszichológiai-pedagógiai és az oktatásmódszertani-tantárgypedagógiai tartalmú felkészítés súlyának növelését az új, lineáris rendszerbe tagolódó tanárképzés mester-szintjén.

A szakértői munkálatok nyomán született meg a tanárképzés új rendszere, amelynek konkrét jogszabályi háttérét a 2005. évi 289. kormányrendelet, valamint a 2006. évi 15. miniszteri rendelet teremtette meg, amelynek 4. számú melléklete tartalmazza a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeit. Az új magyar tanárképzési struktúrát a következő ábrán szemléltetjük:



2. ábra: A magyarországi tanárképzés Bologna-rendszerbe illeszkedő szerkezete

A rendszer új elemei

Ez az első pillantásra kissé összetettnek tűnő rendszer több új elemet tartalmaz:

1. Az alapképzés (BA/BSc) szintjén a hallgató a tisztán szakdiszciplináris képzésre lép be. Egy orientációs időszak után döntést hoz arról, hogy a képzés tanári irányába kívánja-e folytatni tanulmányait. Amennyiben igen, akkor 110-120 kredités alapszakja mellé felveszi a második tanári szakképesítést megalapozó 50 kredités kurzust. (Ellenkező esetben az ötven kredit terhére az alapszak tartalmaiban mélyed el alaposabban az ún. „differenciált szakmai ismeretek” modul keretei között.) A 180 kreditből fennmaradó 10 kredit szabadon választható kurzusok felvételét teszi lehetővé.
2. A tanár szakképesítés felé induló hallgatónak mindemellett a hároméves alapképzésben fel kell vennie a későbbi pedagógiai-pszichológiai képzést megalapozó 10 kredités modult. A képzés ezen szegmensében funkciója – szakértői csoport szándéka szerint – hármas: orientáció, motiváció- és önismeret-fejlesztés, valamint „szűrés”. *Orientációt* jelent ez a modul a pálya felé, a mester szint tanári mesterséget előkészítő pedagógiai-pszichológiai („pedagógikum”) tanulmányai felé, *Motivációt* és *önismeret-fejlesztést* segít ez a blokk abban az értelemben, hogy segíti a pályaválasztási döntés előkészítését. (Gondoljuk meg: a tanárképzés „rég” rendszerében a jelölt gyakran csak az utolsó évben végzett tanítási gyakorlat során döbbsen rá arra, hogy „nem neki való a tanári pálya”.) Végül „szűrő” funkciót is betölt ez a 10 kredit annyiban, hogy a pedagógus mesterségre előkészítő „saját élményű” csoportos foglalkozások keretei között mintegy „tükröt tart” a jelölt elé a céllal, hogy szembesüljön saját személyisége pedagógus pályára való alkalmasságával, illetve alkalmatlanságával.

A 15/2006-os miniszteri rendelet 4. számú melléklete a következő tartalmakat írja elő a 10 kredités modul kapcsán:

„Pedagógiai és pszichológiai alapozó tanulmányok

Az alapképzésbe épülő, legalább két féléven át biztosított, a tanári felkészítést megalapozó, a pályaismeretet és pályaaorientációt segítő pedagógiai és pszichológiai ismeretkörök, amelynek kreditértéke legalább 10 kredit:

- (1) a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás történetileg változó társadalmi, kulturális és gazdasági szerepe,
- (2) a tanítás tudományos megalapozása, a neveléstudomány kutatási módszerei, a szakmai ismeretszerzés módja,

- (3) ember- és gyermekismereti alapozás, a tanulók megismerésének eszközei és módszerei,
- (4) kommunikációs készségfejlesztés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban, tanulásban.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

Az előzőekből talán érzékelhető, hogy ennek a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai „propedeutikának” a rendszertani helye egyértelműen a képzés alapszintjén (BA/BSc) van, hiszen a felkínált kurzusok jellegéből fakadóan több időt igénylő, a későbbi tanári kompetenciafejlődést elősegítő alapvetésről van szó. A Pedagógusképzési Albizottság eredeti koncepciójával szemben ez a rendszertani megfontolás a gyakorlatban nem tudott érvényesülni. A 15/2006-os rendelet átdolgozott változatában a 10 kredites modul már nem kötődik szigorúan az alapképzéshez, hanem a mesterképzés szintjén is teljesíthető. Ez sajnálatos, mivel ezzel a változtatással gyakorlatilag a modul leglényegesebb előkészítő funkciója vesz el.

3. A tanárképzés mesterszintjét három modul tölti ki: az alapszakot kiegészítő szakdiszciplináris modul, az alapképzés szintjén megalapozott második tanári szakképesítést folytató (nagyobb volumenű, mintegy 50 kredites) szakmai modul és a 40 kreditnyi tartalmat felölelő pedagógiai-pszichológiai modul. Ez utóbbi erőteljesen törekszik a pedagógus munkához szükséges kompetenciák fejlesztésére, ebből következően kifejezetten pragmatikus, gyakorlat-közelit tudást nyújt.
4. Az új típusú tanárképzés talán leglényegesebb hozadéka az eddigivel szemben a féléves összefüggő közoktatási gyakorlat beemelése a rendszerbe a négy féléves mesterképzést követő szemeszterben. A vonatkozó miniszteri rendelet a következőképpen fogalmaz e gyakorlat funkciójáról, feladatáról: A tanárképzési program szerves részét alkotó gyakorlatok harmadik fajtája a „közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2-5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

A képzésnek ez az iskolai gyakorlat színterén történő „megkoronázása” természetesen nem előzmények nélkül való a magyar tanárképzés történetében: már a második világháború előtti középiskolai tanárképzés is „próbaév”-vel zárult. De a jelenkori nemzetközi gyakorlatban is találunk példát a gyakorlóév rendszerére, lásd például a német „Referendariat” rendszerét. Magyarországon ez a kiterjesztett iskolai gyakorlat azonban merőben új elemként jelenik meg a korábbi évtizedek tanárképzésének teoretikus tartalmakban gazdag rendszeréhez képest, így jelentős áttörést hozhat a képzés gyakorlat-közelbeli jellegének erősítésében. (A közoktatás praxis-közelbeli képzés iránti óhaja is teljesülhet ezzel. Nem véletlen, hogy az oktatási minisztériumban folyó szakértői megbeszélések során az erre vonatkozó igény első ízben a közoktatást felügyelő államtitkár részéről fogalmazódott meg.)

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságainak ülésein folyó szakmai koncepcióalakító munka után a 15/2006-os rendelet tanárképzéssel foglalkozó 4. mellékletének a szövegezése következett a minisztérium felsőoktatási főosztályán. E szövegalkotó munka során a minisztérium munkatársai – alapjában véve – figyelembe vették az Albizottságnak az új rendszerű tanárképzés egyes szegmenseire vonatkozó – viták kereszttüzében kiérlelt – álláspontját, de egyes esetekben (mint például a 10 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai alapoató modul tantárgyakba transzponált tartalma) el is tértek attól. Az Albizottság szakértőitől származó szakmai szöveg a 15/2006-os rendelet 4. mellékletében már az államigazgatásban megszokott sajátosan „jogászai” textussá transzformálódott, ami – bár indokolt és helyénvaló – a rendeletet olvasó (nem jogász) laikus számára erőteljesen megnehezítette/megnehezíti az egyébként sem egyszerű új tanárképzési struktúra megértését. (Például a rendelet elején, a különféle tanárképzési formák – két tanári szakképzettség, szakmai és művészeti tanári szakképzettség stb. – és az azok egyes szegmenseihez tartozó kreditértékek leírásának olvasása közben már célszerű táblázatot készítenünk, hogy a sok visszautalás közepette megértsük a lényegét...)

Jól érvényesül viszont a rendeletben az Albizottságnak az a filozófiája, hogy az új, Bologna-rendszerű tanárképzés homlokterében a pedagógiai pályához szükséges kompetenciák (azaz: eredményes gyakorlati tevékenységben manifesztálódó képességek) fejlesztésének kell állnia. Ezért a szövegben sor kerül a tanári mesterség eredményes folytatásához szükséges kompetencia-rendszer egyes elemeinek részletes bemutatására. 2005 telére a 15/2006-os rendeletnek csak az egyik fele készült el. Képzési és kimeneti követelmények formájában tartalmazta ugyan a tanári munkához szükséges

pedagógiai-pszichológiai ismeretek, képességek és attitűdök tanári kompetenciákká szerveződő rendszerét, ám teljesen hiányzott belőle a szakmai-szakterületi tartalmak és kompetenciák bemutatására. Mindazonáltal a rendelet ebben a „torzó formájában” is felkerült a minisztérium honlapjára, hogy orientálja a tanári szak indítására készülő felsőoktatási intézményeket.

A hiányok pótlása csak most következett. Az új koncepció szerint egységes tanárszak szakképzettséget nyújtó moduljainak (tehát a régi értelemben vett egyes tanárszakoknak, mint például magyar, történelem, kémia, fizika stb.) a pedagógikumon túli tartalmait, illetve az ezeket leíró képzési és kimeneti követelményeket a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképző Bizottsága irányítás alatt működő szakmai bizottságok kezdték el kidolgozni 2006 nyarától. A széleskörű egyeztetést sem nélkülöző szaklétesítési munkálatok meglehetősen elhúzódtak, így az addig torzóként létező 15/2006-os rendelet-mellékletnek a szakképzettségek képzési és kimeneti követelményeit leíró moduljai csak 2007 tavaszára készültek el. Ezt követően Magyar rektori Konferencia elnöke az új szakmai KKK-kat véleményezésre elküldte a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak.

A MAB szerepe a tanárképzés minőségbiztosításában

A 83 db szakmai „KKK” véleményezését utolsó körben tehát a MAB illetékes képzési ági bizottságai végezték el – nem hallgatva el olykor igen markáns kritikai észrevételeiket sem. A minőségbiztosításnak erről a fázisáról a MAB elnöke következőképpen számolt be egy előadásában: „A MAB-hoz szakértői véleményezésre [2007. április 26-án] érkezett 83 tervezet felfogása, színvonala, kidolgozottsága igen heterogén, köztük egészen jók, alapjaiban elfogadhatók, de sajnos igen gyenge és semmiképpen sem támogatható elemek vannak. Tekintettel arra, hogy a tanári mesterszak egy egységes szak, *ezt a tervezet együttest ebben a minden szempontból heterogén formában a MAB nem tartja alkalmasnak, csak kiindulási alapnak a rendelet kiegészítésére*” (Bazsa, 2007).

Az MRK Pedagógusképzési Bizottsága visszaküldött munkaanyagon gyors ütemben elvégezte a szükséges korrekciókat. A szakmai modulok – immár javított – képzési és kiegészített követelményeivel kiegészített rendelet felkerült a minisztérium honlapjára. (A KKK-sora azóta sem zárult le: legutóbb például több művészetközvetítő tanári szakképzettség moduljával egészült ki a honlapon olvasható dokumentum.) A tanárszakról, illetve az egyes tanári szakképzettségek indítására vonatkozó kérelmek elbírálására

vonatkozó véleményének kialakításban a MAB plénuma egy új belső szervezeti egységének, az időközben létrehozott Tanárképzési Bizottságának a véleményére is támaszkodott (és támaszkodik). Ez a bizottság még 2006 februárjában létesült, véleményező-minőségbiztosító munkáját 2006 áprilisában kezdte el.

A MAB Tanárképzési Bizottsága létesítését a Felsőoktatási Törvény is előírja – igaz más elnevezéssel: A törvény 145. szakaszának 5. pontja alatt ez áll: „A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságban a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottság működik” (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról). Megjegyzendő, hogy a MAB keretei között már korábban is működött a Pedagógusképzési és Pszichológiai Bizottság, de ennek specifikus feladatköre a sajátosan pedagógiai, illetve pszichológiai szakmai modulok indítására vonatkozó intézményi beadványok véleményezése (például pszichológiai szak, pedagógiai szak, andragógia szak, szociálpedagógia szak stb.), illetve az e két tudományterületről érkező egyetemi tanári címre pályázók szakmai habitusának szakértői vizsgálata.

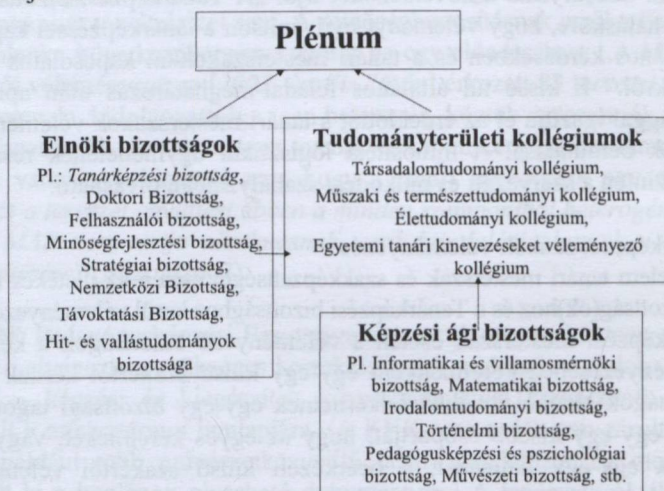
A Tanárképzési Bizottság létesítésével a MAB kinyilvánította azt a szándékát, hogy az új tanárszakot egységes szakként kezeli, amelynek „pedagógikum” összetevőjére (pedagógia, pszichológia, módszertan, tanítási gyakorlat) kiemelt figyelmet fordít. Szerepéről a MAB Szervezeti és Működési Szabályzata a következőket írja: „A Tanárképzési bizottság feladat- és hatásköre, hogy véleményt nyilvánítson a tanárképzéssel kapcsolatos általános kérdésekben és a tanári mesterszakokkal kapcsolatos egyedi kérelmekről.” E kissé túl általános feladat-meghatározás után aprólékos pontossággal igazítja el az érdeklődőt a tanári mesterszakok véleményezési rendjének bemutatása. A minősítési logisztikai ügymenetének részletező leírása szintén a szervezeti és működési szabályzatban olvasható:

„A tanárképzési szakok véleményezése:

1. A kérelem tanári mesterszak és szakképzettségei esetén az illetékes képzési ági bizottság(ok)hoz és a Tanárképzési bizottsághoz kerül véleményezésre.
2. Tanárképzési mesterszak esetén a véleményező bizottságok a kérelmek véleményezéséhez kérelmenként egy-egy külső szakértőt kérnek fel. A bizottságok elnökei továbbá felkérhetnek egy-egy bizottsági tagot, vagy tagok egy-egy kisebb csoportját, hogy az egyes kérelmeket, vagy a kérelmek egy-egy halmazát, a beérkezett külső szakértői véleménnyel együtt tárgyalásra az adott bizottság elé terjesszék.

3. A képzési ági bizottságok és a Tanárképzési bizottság a külső véleményezést időben egyszerre, párhuzamosan végeztetik.
4. Tanárképzési mesterszak esetén a képzési ági bizottságok az egyes kérelmek tekintetében kialakított támogató vagy nem támogató javaslataikat, azok részletes indoklásával együtt, a formailag hiánytalan beadvány és felkérő levél beérkezésétől számított 60 napon belül tájékoztatásul megküldik a Tanárképzési bizottságnak. A Tanárképzési bizottság javaslatát az általa kezdeményezett szakértői vélemények, valamint az illetékes képzési ági bizottság(ok) javaslatainak ismeretében alakítja ki. A Tanárképzési bizottság elnöke véleménykülönbségek esetén egyeztetést kezdeményez az illetékes képzési ági bizottság elnökével. Ennek eredményét az elnökség elé terjeszti.
5. A Tanárképzési bizottság javaslatát, a nem tanári szakok véleményezésével azonos rendben, a szükségesnek ítélt további egyeztetések után, a szaktudományilag illetékes kollégium(ok), illetve a tanári szakképzettség tekintetében közvetlenül a Testület (*azaz a plénum – P.B.*) elé terjeszti. Amennyiben az egyeztetések a szaktudományilag illetékes kollégium(ok) ülése előtt nem vezetnek eredményre, az adott ügy az elnökség elé kerül. Az ügy elnökségi tárgyalására meg kell hívni az érintett bizottságok elnökeit.
6. A Testület a kollégiumi és Tanárképzési bizottsági javaslatok fényében dönt az adott kérelem támogatásának kérdésében.” (A MAB Szervezeti és Működési Szabályzata, 2007.)

A MAB organogramjában a Tanárképzési Bizottság az Elnöki Bizottságok kategóriájában található:



3. ábra: A MAB bizottságainak és kollégiumainak rendszere (2007-2009)

A témával kapcsolatos egyeztetések során a MAB illetékes testületeiben kialakult az az álláspont, hogy a tanárszak-indításra vonatkozó intézményi kérelmeknek két részből kell állniuk. Az első, rész („A” adatlap) az indítani kívánt tanári mesterszak pedagógiai-pszichológiai egységének a második rész („B” adatlap) pedig a tanári mesterszak szakmai-diszciplináris egységének a részletekbe menő bemutatását tartalmazza – részletesen kitérve a személyi és az infrastrukturális feltételekre, a tervezett képzés indokoltságára és az oktatni kívánt tananyag tartalmára és a fejlesztendő specifikus tanári kompetenciákra.

A Tanárképzési bizottság tehát az intézményi tanárszak-indítási kérelmek minősítését két területen végzi: 1. megvizsgálja és véleményezi annak „A” adatlapját, amely a tanárszak pedagógiai-pszichológiai szegmensének leírását tartalmazza, 2. áttanulmányozza és véleményezi a beadvány szakmai-diszciplináris részét bemutató „B” adatlapját, azon belül is az oktatásmódszertanra, tantárgypedagógiára vonatkozó részeket (azok személyi és tárgyi feltételeire vonatkozó MAB-kritériumok teljesülését), illetve megítéli a tanárszakhoz kapcsolódó intézményi-iskolai gyakorlatok bemutatásának színvonalát. A tanári mesterszak indítási kérelmek „A” adatlapjára vonatkozó szempontokat tartalmazza a bírálati folyamatban használatos űrlap, amely a MAB honlapjáról letölthető. (A tanári mesterszak indításának bírálati lapja, 2009.)

A paradigmaváltás utáni új, egységes, kompetencia-központú tanárképzés már a koncepció formálódása során a viták keresztüztüzebe került. Sokak szerint a hivatás gyakorlásához szükséges szakdiszciplináris tudás volumenének csökkenését eredményezi. Az új képzésben hangsúlyos szerepet kap a pályához szükséges pedagógiai kompetenciák fejlesztése, a tanulás szervezésre való felkészítés, a tudás átadásának módszertanában való fokozott jártasság kialakítása. A képzési szerkezet gyökeres átstrukturálása, a kredit-keretek új elosztása ugyanakkor sokak szerint maga után vonja magának az átadandó szakmai tudásnak a súlytalanodását – különösen a második tanári szakképzettség esetében. Olyan vélemények is megfogalmazódnak, melyek szerint a szakmai modulokra vonatkozó képzési és kimeneti követelményekben szereplő tanulási eredmények és kompetenciák leírásai sokszor formálisak, funkció nélküli díszként szerepelnek a szövegben (lásd: *Bazsa*, 2009).

A tanárképzés szakmai-diszciplináris tartalmait oktató kollégák egy része nosztalgiaiával gondolt a régi, duális tanárképzésre, „visszasírja” annak – vélt vagy valós – szakmai értékeit, és a jelenlegi helyzetet kudarcként éli át. A

kétféle gondolkodásmód, a szakdisziplináris tartalmak képviselői versus kompetenciafejlesztő pedagógikum hívei között időről időre megjelenő megosztottság a MAB berkein belül is érzékelhető volt. A szakdisziplináris képzési ági bizottságok és kollégiumok tagjai a „rég” tanárképzés színvonalát, „akadémiai” értékeit feltették az új képzéstől, amelyben vitathatatlanul csökkent a második tanári szakképesítés megszerzésére biztosított szakmai kreditmennyiség, ám ezzel párhuzamosan többlet-kreditekhez jutott a pedagógikum és az iskolai gyakorlat.

Az a kérdés is többször felmerült és kétellyé érlelődött a szakdisziplinák képviselőiben, hogy az új rendszer szerinti képzésben az egységes – tehát érettségire is felkészítő – tanárképzéshez szükséges szakmai-disziplináris kritériumoknak (például személyi feltételek, tudományos műhely megléte, doktori iskolába való belépésre történő felkészítés lehetősége, könyvtár felszereltsége stb.) meg tudnak-e felelni a szakindításra törekvő főiskolák.

A filozófiájában egységes tanárképzés indítását tervező felsőoktatási intézményeknek két egymástól független adatlapon kell bőséges információit adniuk személyi és tárgyi feltételek meglétéről és a képzés tartalmáról. E két adatlap a MAB bírálati rendszerében is sokáig egymástól elszakadva járja be a saját útját és csak a véleményeket összegző és döntést megfogalmazó szakmai kollégiumok és a plénum szintjén kapcsolódnak össze ismét. Ez a logisztikailag pragmatikus eljárás a beadvány funkcionális egységként való kezelése szempontjából nem mondható szerencsésnek.

Mindezekkel együtt az is megállapítható, hogy a MAB is egy igen jelentős tanulási folyamaton ment keresztül az utóbbi négy esztendőben, amikor közel 450 tanári beadvánnyal foglalkozott bizottságaiban, kollégiumaiban és plénumán. Az eltérő szakmák képviselői közötti félreértések lassan tisztázódtak (például a kezdetben eltérő értelmezéssel használt fogalmak (például kompetencia, portfólió stb.) tartalma fokozatosan világossá vált), a minősítésben részt vevők nyitottabbá, toleránsabbá váltak egymás szempontjai iránt. Az oktatáspolitikai irányítói által „felülről vezérelt” Bologna-folyamat heves (olykor viharos) sodrásában az illetékesek nagyon kevés időt szántak az ilyen saját tapasztaláson alapuló tanulásra. A magyar felsőoktatás eddigi legnagyobb reformja során talán kevesebb félreértés merült volna fel és kevesebb égető problémát kellene most megoldanunk, ha nem így lett volna. A MAB vezetését mindenesetre dicséri, hogy türelmesen időt szánt erre a tapasztalati tanulásra, amelyre minden szervezetnek szüksége van.

Irodalom

- 111/1997. (VI. 27.) Korm. Rendelet a tanári képzés követelményeiről.
URL: <http://www.bolcsweb.hu/page/szabalyzat/111-1997.htm> Letöltés: 2009. június 28.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL:
http://www.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf Letöltés: 2009. június 29.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL:
http://www.om.hu/letolt/felsoo/ftv_20051129.pdf Letöltés: 2009. június 28.
- 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. URL:
http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/289_kormrend_bologna.pdf
- A MAB Szervezeti és működési szabályzata, 2007. március 9. URL:
http://www.mab.hu/a_szabalyok.html
- A tanári mesterszak indításának bírálati lapja. Magyar Akkreditációs Bizottság, 2009. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html
- Barakonyi Károly: Bologna hungaricum. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2008): A bolognai folyamat Közép Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 48-67.
- Bazsa György (2007): A(z egy) tanári mesterszak a magyar felsőoktatásban: gyorsaság vagy minőség? Előadás. URL:
http://www.mab.hu/a_szabalyok.html Letöltés: 2009. július 5.
- Bazsa György (2009): A tanári mesterszak(ok) indításának tapasztalatai – az akkreditáció oldaláról. Előadás a Tanárképzők Szövetségének győri ülésén, 2009. január 31. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html Letöltés: 2009. július 5.
- Brezsnyánszky László: A tanári mesterképzés bemeneti követelményei és a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok az alapképzésben. Előzetes megfontolások. (A NBB Pedagógusképzési Albizottsága számára készített munkaanyag.)
- Hunyady György (2008): A pedagógusképzés bolognai reformja Magyarországon. In: Sándor Péter, Vass László és Tolnai Ágnes (szerk.): Magyarország Politikai Évkönyve. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány, Budapest. 934-956.
- Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2008): A bolognai folyamat Közép Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Sándor Péter, Vass László és Tolnai Ágnes (szerk.): Magyarország Politikai Évkönyve. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány, Budapest. 934-956.

Útmutató a tanári mesterszak indítására vonatkozó kérelmek összeállításához. Magyar Akkreditációs Bizottság, 2009. május 28. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html

FARKAS OLGA

PARTNERSÉG A MINŐSÉGFEJLESZTÉS TANÁR MESTERKÉPZÉSBN¹²

A bolognai szellemű tanárképzés történetében *először* 2009 júniusában szereznek újabb tanári végzettséget a *minőségfejlesztés tanár mesterszakon* tanuló hallgatók a Szegedi Tudományegyetemen. Ebből az alkalomból találkoznak jelen szakmai tapasztalatcsere és kerek asztal keretei között a mesterszak érdekelt felei, a mesterszakot gondozó Juhász Gyula Pedagógusképző Kar vezetői, a mesterszak akkreditációjában közreműködő Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Minőségfejlesztési és Tanárképzési Bizottság elnökei, a mesterszak tanári kara és az első végzős levelező csoport hallgatói.

A mesterszak tanárai az oktatás és a munka világának legkiválóbb minőségügyi szakemberei. Az európai színvonalú képzési programban egyedülállóan ötvöződik a különböző területek tudása és tapasztalata. A rendezvény célja a minőségüggyel kapcsolatos kreatív fejlesztések terjesztése, különös tekintettel a *minőségfejlesztés tanár mesterszak* szakmai és működési tapasztalatának a bemutatására és megvitatására. „Partnerség a minőségfejlesztés tanár mesterképzésben” című előadásom vázlatpontjainak mondani-valóját a minőségügy terminológiájának megfelelően az *érési folyamat minőség tudatosság fokozatai* fejezik ki. Tehát a partneri gondolkodás és viselkedés jegyében az előadásom négy gondolati egységből áll: „ébredés”, „felvilágosodás”, „bölcsség” és „bizonyosság”.

„Ébredés” és „felvilágosodás”

Az első gondolati egység az *ébredés*. Harkányban, 1996. szeptember 24-27. között, Csongrád megye delegáltjaként részt vettem az Országos Közoktatási Intézet (mai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) által szervezett, „Minőségbiztosítás és minőségre orientált vezetés az iskolában multiplikátor képző” tréningen. A tréning zárásakor, a munka összefoglalásaként *Dr. Tren-*

¹² Kreativitás és Innováció Európai Éve 2009 magyarországi programsorozat részeként megrendezett, „Minőség MESTER-sége és a közoktatás” című szakmai tapasztalatcserén és konzultáción elhangzott, *Partnerség a minőségfejlesztés tanár mesterképzésben* című előadás szerkesztett változata. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2009. május 21.

csényi László - mai előadónk - *Aldous Huxley* szavait idézte: „Az élmény nem az, ami történik az emberrel, az élmény az, amit csinál az ember azzal, ami történik vele”. Mi történt az élménnyel? Az előadásomban 13 év távlatából erre a kérdésre válaszolok.

A sodró lendületű élmény több mint egy évtizeden át élt tovább intenzív szakmai vitákban és a közéletben. Az 1990-es évek közepétől az oktatásügyben heves viták zajlottak a minőségügy fogalmainak értelmezésével és alkalmazásával kapcsolatban. Megosztott volt a szakmai közvélemény abban a tekintetben, hogy az oktatásügyben mennyire hatékonyak az iparban alkalmazott eljárások. Pro és kontra, az iparból adaptált és kifejlesztett programok láttak napvilágot. Sokasodtak a minőségügyi képzések és továbbképzések, karakterisztikusan érzékelhető vált a kínált képzőprogramok széles választéka. Minőségügy témában kisebb és nagyobb lélegzetű tanulmányok, tudományos értekezések születtek. Számos policy tevékenység és ezzel együtt törvényi változások sorozata zajlott a közoktatási intézmények minőségfejlesztésének szándékával és reményében.

Összességében nézve az 1996-os első, magyarországi minőségügy témában szervezett tanár továbbképzés elindított egy olyan folyamatot, aminek a következtében kezdetét vette a megújulási processzus a közoktatásban. A mai tapasztalatcsere szempontjából végkifejlettként említhetjük, mint eredményt, hogy immáron a tanárképzésben, törvényesen, intézményesítve, szervezeten, *minőségfejlesztés tanár mesterszakon* tanulhatnak az érdeklődők. A diaképen a bolognai folyamat első minőségfejlesztés tanár mesterszakos diplomával rendelkező, „történelmi” csoport látható. *Milyen feltételeknek kellett teljesülni ahhoz, hogy mindez bekövetkezhessen?* Időközben megszületett a törvényi háttér, amely szabályozta a mesterszakok indítását.

Ezzel egyidejűleg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar kész és képes volt a szellemi potenciálját és a kapcsolati tőkét mozgósítani, és kialakítani az akkreditációra benyújtott képzési programot. Sikerült kreatív és innovatív tanárokat megnyerni ahhoz, hogy belevágjanak az ismeretlenbe, és megosszák tudásukat és tapasztalatukat mesterszak keretei között is. Hamarosan megérkezett a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (továbbiakban MAB) támogató nyilatkozata is. A felvázolt feltételek teljesülése után kezdhette meg tanulmányait 2008/2009. tanév őszi félévében 14 mesterszakos jelölt.

Nagy volt az öröm, amikor megkaptuk a hírt: a MAB 2007/10/XII./5./43. határozatával támogatja a tanári mesterszakon a minőségfejlesztés tanár

szakképzettséget adó képzés indítását a Szegedi Tudományegyetemen. Az oklevélben szereplő szakképzettség: *okleveles minőségfejlesztés tanár*. A szakmai diszciplináris egység második tanári szakként választható. Célja olyan pedagógusok képzése, akik rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek a közoktatási intézmények minőségirányítási rendszerének kialakításához, bevezetéséhez és folyamatos fejlesztéséhez. Megfelelő tudással rendelkeznek a rendszerépítés és tervezés, folyamatszabályozás, értékelés és fejlesztés területén.

Az alábbiakban azt fejttem ki, hogy a cél milyen formában és milyen tartalommal valósul meg. *Milyen formában valósul meg a cél?* 2008/2009. tanévben levelező képzésben egy szakon 2 félév (60 kredit), szakpáron 3 félév (90 kredit) alatt szerezhettek újabb tanári szakképzettséget a hallgatók. Ha lesz elég jelentkező, az első nappali képzés 2009/2010. tanév őszi félévében indul, a tanulmányi idő 4 félév (50 kredit), plusz az 5. félév, amely gyakorlati félév. A hallgatók két finanszírozási formában vehetik igénybe a szolgáltatást: államilag támogatott és költségtérítéssel (2008/2009. tanévben 150e Ft/félév).

Milyen tartalommal valósul meg a cél? A szakmai-diszciplináris egység képesítési követelményét a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről című dokumentum tartalmazza. A szakmai tudás és képesség, értékelkötelezettség és a szakmai attitűd formálásához szükséges tananyag konkrét kurzusokból álló tantárgyi programok tartalmában testesül meg. Számos tudományág integrálódik a kurzusok tartalmába: *gazdálkodás és szervezéstudományok* (33.11 %), *neveléstudományok* (27.77 %), *társadalomismeret* (19.44 %), *matematika és számítástudományok* (05.55 %), *informatikai tudományok* (05.55 %), *környezettudomány* (02.77 %), *pszichológia tudomány* (02.77 %).

„Bölcsesség”

Az új feladat szétfeszíti a régi struktúrát, és egyértelművé válik, hogy az új tartalom új formát kíván. Az a rendező elv a továbbiakban nem tartható, hogy egy viszonylag szűk szervezeti egységben meglévő humán erőforrásra alapozzuk a minőségfejlesztés tanár mesterszak működését. *Szükségszerű a partneri együttműködés a célok megvalósítása érdekében*, mert nehezen képzelhető el, hogy egy adott szervezeti egységben, például egy tanszéken jelen van az a szellemi potenciál, amellyel a cél megvalósítható. A minőségfejlesztés tanár mesterszak *szakban* és nem *tanszékben* gondolkodik. Az a

filozófiája, hogy megkeresi az adott szakterület legkiválóbb szakembereit és a tudásukat, tapasztalatukat folyamatosan integrálja a képzési folyamatba. Ez maga után vonja azt, hogy a szervezeti egységek funkciói bővülnek, az új tartalommal felértékelődnek a mesterképzés koordinálásához és gondozásához kötött képességek. A minőségfejlesztés tanár mesterszak külső és belső partnereinek tevékenységét a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán a Társadalomtudományi Szakcsoport koordinálja *Dr. habil. Gombos József* tanszékvezető főiskolai tanár támogatásával és *Pap Anikó* közreműködésével, magasan kvalifikált munkatársakkal, komoly szervezői és képzői háttérrel.

A képzés alapelve a partnerség, a megfelelés, a szinergia és a gyakorlatorientáltság. A partnerség magába foglalja az együttműködést és aktív kooperációt az oktatásügyben és a minőségügyben érdekelt felekkel. *A megfelelés* a külső és a belső elvárásokra vonatkozik hatályos jogszabályi környezetben. *A szinergia* azt jelenti, hogy a különböző szakterületek egymást támogató hatásának következtében magasabb szintű, új tudás válik lehetővé. *A gyakorlatorientáltság* értelmében kimenet a közoktatási rendszer minőségének a javulása az európai sztenderdek és irányelvek napi rutinná tételével.

A mesterszak tanárai széles körben ismert és elismert oktatók, szakértők, tanácsadók: *Dr. Agg Géza, Bácsi János, Benákné Szűcs Katalin, Bertalan Tamás, Bódi Virág, Dr. Czédliné Bárkányi Éva, Dr. Démuth Ágnes, Dr. Farkas Olga (szakképzettség felelős), Fábian Zoltán, Dr. Farkas Katalin, Fűzné Dr. Kószó Mária, Kinyó László, Lászlóné Dr. Gálfi Márta, Molnárné Stadler Katalin, Dr. Nagy Lászlóné Dr. Antal Erzsébet, Pannonhalminé Dr. Csóka Ildikó, Papp Ilona, Dr. Polónyi István, Somlóné Laczkó Marianna, Dr. Szalókiné Várkonyi Mária, Dr. Topár József, Dr. Vilmányi Márton és Dr. Zsigriné Sejtes Györgyi.* A tanárokon kívül a minőségfejlesztés tanár mesterszak akkreditációs anyagának előkészítésében *Dr. Herbszt Mária* és *Dr. Marosi Tibor* is részt vett.

A minőségfejlesztés-tanár mesterszak *szakmai diszciplináris egységének* kialakításában a mesterszakon tanító tanárok közreműködése által a következő intézmények vettek részt:

Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Gazdaságtudományi Kar, Gyógyszerésztudományi Kar, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Mérnöki Kar, Természettudományi és Informatikai Kar, SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye, Napközi Otthonos Óvodája, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debre-

ceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. A profitorientált világot a Konformitás Tanúsító Kft, a Prompt92 IT Solution Kft és az M&S Consulting képviseli a maga sajátos tudásával és piacorientált szemléletével.

Az integrációra vonatkozó formai és tartalmi követelmények példaértékűen valósulnak meg a mesterszak keretei között. Az európai színvonalú képzési programban egyedülállóan ötvöződik az üzleti szolgáltatásban szerzett szakértelem a felsőoktatás hagyományosan akadémikus világával. A két igen eltérő tudás közös nevezője a képzési program. A képzési program minőségét emeli, hogy a Szegedi Tudományegyetem által vezetett, a „Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszerének kialakítása” (HEFOP-3.3.1-P-2004-06-0054/1.0) című projektben szerzett, mára már intézményesült minőségügyi tudás is jelen van és a projektfeladatok teljesítésekor kiépült támogató kapcsolatrendszer tovább működik.

Kérdés, hogy milyen előnnyel jár a fent vázolt „mesteri megoldás”, a humán erőforrás széles körből történő bevonása a képzői gyakorlatba. A nemzetközi és nemzeti projektekben, szakmai testületekben, bizottságokban, egyesületekben, hálózatokban folyó munka, az aktuális trendek, a korszerű tudás folyamatosan jelen van a képzési folyamatban. Néhány példát említek azért, hogy érthetőbbé tegyem azt, amire gondolok. Az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Hálózat igazgatósági tagja *Molnárné Stadler Katalin* tanárnő, a „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” című program (FEMIP) Szakmai Tanácsadó Testületének elnöke *Dr. Polónyi István* tanár úr. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Minőségfejlesztési Bizottságának tagja *Dr. Topár József* tanár úr, aki az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem által gondozott minőségügy meghatározó személye. A Közigazgatási Minőségi Díj és a Felsőoktatási Minőségi Díj Bizottság tagja *Dr. Agg Géza* tanár úr, aki szintén kettős szerepben van, a tanítási feladatait minőségügyi szakértőként és az Oktatási és Közművelődési Minisztérium munkatársaként látja el.

Az „itt és most” demonstrálható további partneri hozzájárulásokról szövegek néhány szót az alábbiakban. Az *Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet* informatikai támogatással, közös webfelület működtetésével járul hozzá a mesterszak magas színvonalához. *Németh Balázs* informatikai szakértelmének irányításával a mesterszak tanárai idő és földrajzi távolságtól függetlenül dolgozhatnak együtt. Az informatikai támogatás egyaránt szolgálja a tananyag-harmonizációt és a dokumentációt. A mesterszak teljes dokumentációt

ója itt történik, nyilvánosan, a tanári kar számára bármikor hozzáférhető módon.

Belső partnerünk, a *Döbör András* vezette *Szakképzési, Továbbképzési és Távközlési Központ* a mesterszak rendelkezésére bocsátotta a nem rég kialakított, modern számítógépes termet. Az infrastruktúrális támogatáson túl *Kiss Árpád*, a központ munkatársa az oktatók körében igényfelmérést végzett, és az igényeknek, szükségleteknek megfelelően telepítette azokat a programokat, amelyek a korszerű tanulási folyamatot segítik. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó *Dr. Pitrik József* menedzserigazgató közreműködésével kurzusfüzetek gondozásával emeli a tanítási - tanulási folyamat minőségét. A mesterszak tervei szerint kurzusfüzet sorozat készül, amely a kurzusok számának megfelelően 35 kurzusfüzetből áll. A kéziratokat a mesterszakon tanító 22 tanár készíti el. A Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadóhoz, 2008. tavaszán benyújtott, jegyzetírásra kiírt, sikeres pályázat eredményeképpen 2008/2009. tanév őszi félévére 11 kurzusfüzet készült el, amelyet *Dr. Topár József* lektorált. A lektor személye által a lektori véleményekben jelen van az a 16 éves szakmai tudás, amely felhalmozódott a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Ipari Menedzsment és Vállalkozás-gazdaságtan Tanszékén a Total Quality Management Center of Excellence működtetésével. A State University of New York közreműködésével alakult Center széleskörű nemzetközi háttérbázisra támaszkodik. (A TQM szellemiségű oktatási és kutatási tevékenységéhez ma már regionális központok is kapcsolódnak.)

Annak ellenére, hogy a minőségügy szakirodalma igen gazdag, felbecsülhetetlen szakmai hozadéka van a kiadó, mint szakmai partner szerepvállalásának. A kurzusfüzet sorozat konkrétan az újonnan induló mesterképzésben résztvevő hallgatóknak szól. Egyértelműen a mesterképzés képzési és kimeneti követelményeire fókuszál. A minőségfejlesztés tanár mesterszak akkreditációs anyagának megfelelően a közoktatás igényeihez és szükségleteihez igazodik. Didaktikus, azaz a tanulás törvényszerűségeit figyelembe veszi, tehát a tanulási folyamatot célirányosan és szisztematikusan szolgálja. Nyelvezete az adott célcsoport számára könnyen érthető, ugyanakkor szakszerű. Az elvégzett tananyag harmonizáció következtében a mesterszak céljának a teljesüléséhez szükséges tananyagot tartalmazza.

A mesterszak a Szegedi Tudományegyetem minőségfejlesztési törekvéseivel összhangban minőségbiztosítási rendszert működtet, amely szavatolja a hallgatók korszerű minőségügyi tudását. A minőségbiztosítási rendszerben a

visszajelzéseknek két sarkallatos pontja van. Az egyik, amikor a záró szakmai szigorlat után *elégedettségi vizsgálatot* végzünk, a másik, amikor a tanulmányok befejezésekor *tudásszint méréssel* a képzési cél megvalósulásáról kapunk képet. Az előbbi a működésre, az utóbbi a kimenetre, a hallgatók tudására vonatkozik. A mérési tevékenységet újabb humán erőforrás bevonással valósította meg a mesterszak. A Szegedi Tudományegyetem mérési-értékelési szaktekintélyeinek támogatásával *Kinyó László* tanár úr dolgozik a mérési-értékelési feladatokon. *Kinyó László* tanár úr tette meg az első lépést annak érdekében, hogy rendelkezésre álljanak konkrétan ezen a mesterszakon használt, tudományos igényességű, a képzési és kimeneti követelmények teljesülésének mérésére alkalmas *záró tudásszint mérő* tesztek.

„Bizonyosság”

A bevezetőben említettem, hogy a mesterszak működésekor a partnerség szükségszerű voltát az érési folyamat minőség tudatosság fokozatai mentén mutatom be, amelyek a következők: „ébredés”, „felvilágosodás”, „bölcsség” és „bizonyosság”. Elérkeztünk a *bizonyossághoz*. Már utaltam arra, hogy a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar 2004-2006 között részt vett a Szegedi Tudományegyetem által vezetett nagyszabású minőségfejlesztési projektben, sikeres HEPOP pályázatnak köszönhetően. Más karokhoz hasonlóan a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar is megfogalmazta céljait a Szegedi Tudományegyetem Intézményi Minőségértékelési Modell logikája szerint, három szempontból: az erőforrások, a folyamatok és az érintettek szempontjából.

A mesterszak működési logikája megegyezik az intézményi minőségértékelési modell logikájával. Azaz a mesterszak működése reprezentálja a modell logikáját. Amikor a mesterszak partneri együttműködésre alapozott munkájának a jelentőségére világítok rá, egyúttal a modell logikáját is érzékeltetem. A modellben az *erőforrások* nézőpontban a definiált cél: „megújulásra és stabilizálásra ösztönző szervezeti kultúra kialakítása”. Az alkalmazott logika szerint ezen cél teljesülése a *folyamatok* nézőpontban rögzített cél teljesülését támogatja: „... szakmailag értékes képzési szerkezet kialakítása”. Ezen cél teljesülésével pedig nagyobb valószínűséggel válik valóra az *érintettek* nézőpontjából megfogalmazott kívánatos cél: „piacképes és versenyképes ismeretek nyújtása”.

A fenti példával érzékeltettem, hogy a mesterszak partneri együttműködéssel hogyan valósítja meg, hogyan konkretizálja a kar minőségértékelési

rendszerében lefektetett minőségcéljait. Mindenekelőtt kölcsönösen előnyös kapcsolatokat épít ki és tart fent külső és belső partnerekkel. Összefoglalva, a „megújulásra és stabilizálásra” ösztönző környezet kialakításával, *humán-erőforrás bevonással* alakította ki a „szakmailag értékes” képzőprogram formáját és tartalmát. Az így megalkotott képzőprogram nagy valószínűséggel szavatolja, hogy a hallgatók „piacképes és versenyképes” tudással rendelkeznek.

Ennek eldöntésére a legilletékesebbek a végzős minőségfejlesztés tanár mesterszakos kollégák: *Abonyi Henrik Dezső, Ambrus Péter, Czibere Csilla, Dr. Czirok Sándor, Csernovszkiné Antal Zsuzsanna, Gedeon Éva Mária, Mészáros Zsolt László, Mészárosné Székely Gyöngyi, Ódor Klára, Szász Edina és Ziegler Teréz*. Mindenkinek köszönöm, aki az *értékképző láncban* külső és belső partnerként részt vett, és úttörő munkájával növelte a mesterszak *értékkeremtő képességét*. A kooperációval olyan tudást reprezentál a mesterszak, amely alapján a képzés néhány éven belül az európai felsőoktatási térség referencia mesterszakjává válhat.

TOPÁR GÁBOR

MINŐSÉGFEJLESZTÉS

A FELSŐOKTATÁSBAN (FEMIP)

TÁMOP 4.1.4.

A felsőoktatási intézmények közötti differenciálódás - az akadémiai specifikumok mellett- elsősorban a felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatások eltérő minőségén fog alapulni. Az állami beavatkozás szükség-szerű és tendenciaszerű csökkenése miatt elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási intézmények olyan minőségfejlesztési rendszerekkel, megoldásokkal rendelkezzenek, amelyek egyrészt biztosítják az intézmények versenyképességét, magas oktatási színvonalukat, az innovációs láncban szerepük ellátását. Másik oldalról a minőségfejlesztési rendszerek hatékony és magas színvonalú működtetése előfeltétele annak a kompatibilitásnak, amelyet az Európai Felsőoktatási Térséghez való tartozás jelent.

A Minőségfejlesztés a felsőoktatásban projektől alapvetően elvárt eredmény, hogy a felsőoktatási intézmények nagy részében nemzetközileg elfogadott minősegbiztosítási rendszer épüljön ki és működjön, amelynek egyik előfeltétele, a mainál lényegesen fejlettebb minőségfejlesztési kultúra megteremtése a felsőoktatásban.

A minőségfejlesztés követelményeinek teljesítésével megvalósul a vezetés-irányítás, az oktatás-kutatás, a tudományos és társadalmi szerepvállalás – beleértve a fenntartható fejlődés követelményét – továbbá az oktatói, tan-széki, kari, intézményi teljesítmény objektív mutatókon alapuló értékelése, amely lehetőséget teremt a hazai és nemzetközi összehasonlításokra, rang-sorolásokra és a legjobb gyakorlatok átvételére.

A program eredményeképpen létrejön a felsőoktatási intézményekben az oktatás, kutatás feltételeinek javítását, hatékonyságát, a folyamatosan válto-zó gazdasági helyzethez szükséges adaptációt lehetővé tévő differenciált, komplex felsőoktatási szolgáltatások minőségfejlesztése. Létrejön egy olyan szakmai szervezeti struktúra (Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiro-da) a felsőoktatási minőségügy támogatására, amelyben az egymástól elkü-lönlő döntés-előkészítői, az operatív, a szakmai funkciók, illetve a hatósági és a koordinációs funkciók komplex rendszert alkotnak. Így megvalósul a racionális, hatékony és színvonalas feladat- és hatáskör megosztás.

Kiépül egy olyan valósídejű és online kommunikációs, információs felület, amely szakmai támogatást, felkészítést nyújt a felsőoktatási intézményeknek a saját minőségfejlesztési rendszerük bevezetéséhez és tökéletesítéséhez. Az új Felsőoktatási Törvény ugyan a felsőoktatási intézmények kötelezettségévé teszi a minőségfejlesztési rendszerek kialakítását és működtetését, ám eddig az intézmények többségének nem volt lehetősége arra, hogy minőségfejlesztési rendszereik kialakításához komplex szolgáltatásokat, szakmai tanácsadást, normatív modelleket vegyenek igénybe. Márpedig a minőségfejlesztés rendszer működtetésével tudja az intézmény feltárni a gyengeségeket és veszélyeket és tökéletesíteni a fejlődési lehetőségeit és erősségeit. A magyar felsőoktatás pozicionálása szempontjából lényeges, hogy az intézmények a minőségbiztosítási szemlélet kialakításához központi támogatást kapjanak.

Eddig nem volt olyan egységes felületű médium, eszközrendszer, amelyen keresztül a felsőoktatási intézmények hatékony tájékoztatást, információt kaphattak a rendelkezésre álló jó gyakorlatokról, szakértőkről, felkészítő, hitelesítő szervezetekről, normatív modellekről, képzési lehetőségekről, kommunikációs alkalmakról és egyéb szakmai anyagokról, európai szten-derdekről, ajánlásokról, a sztenderdek adaptálásának módjáról, módszeréről. A hallgatók és a munkaerő-piaci szereplők számára nélkülözhetetlen összehasonlíthatósági szempontokhoz (benchmarkok) alapvető az akár különböző szabványokat, módszereket alkalmazó, de egységes szemléleten alapuló minőségkultúra kialakítása.

Az eddigi vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a felsőoktatási minőségbiztosítás megkezdődött, azonban a megfelelő eljárásrendek kidolgozásának hiánya, az egységes fogalom használat nélküliség gátat jelenthetnek a továbblépés szempontjából. A projekt ezekre a tényezőkre kíván megoldást adni. A helyzet – és igényfelmérési adatok a MAB által 2004-ben készített kérdőíves felmérésre, valamint a Calderoni Program keretében feldolgozott HEFOP fejlesztések tapasztalataira támaszkodnak.

A program általános céljai:

1. A felsőoktatási intézmények Európai Felsőoktatási Térségben való versenyképességének növelése: a felsőoktatás szerkezeti átalakításának folytatásának és kiteljesedésének, a képzés és szolgáltatások minőségi fejlesztésének elősegítésével, illeszkedve a Bolognai folyamat elvárásaihoz.

2. A felsőoktatási ágazati irányítás minőségpolitikájának és a felsőoktatási intézmények minőségfejlesztési programjainak illesztése az európai felsőoktatási minőségpolitikai előírásaihoz, illetve ajánlásaihoz.
3. A magyar felsőoktatás szolgáltatásainak javítása: az intézmények szolgáltatásait támogató elismert minőségfejlesztési rendszerek kiépítésén és működtetésén keresztül.

A program konkrét céljai:

1. A nemzetközi kapcsolatok fenntartása, fejlesztése a felsőoktatási minőségbiztosítás területén: (1) A partnerekkel történő együttműködés, (2) Új kapcsolatok felvétele. A minőségbiztosítás nemzetközi dimenziót kapott, így a nemzeti szabályozásokon túl szükség van a nemzetközi információ- és tapasztalatcserére, a nemzeti szervezetek nemzetközi együttműködésére, közös projektek és munkaértekezletek révén egyeztetett alapelvek és álláspontok kialakítására, közös módszertani fejlesztésekre.
2. Közreműködés az EU-s közös standardok, eljárások és irányvonalak adaptálásában. Az egységes európai standardok, eljárások, irányvonalak/alapelvek, a minőségbiztosítási eljárásokról szóló ENQA kézikönyv, valamint a minőségbiztosítás alapelveiről szóló kódex adaptációja a hazai felsőoktatási minőségbiztosításra vonatkozóan, különös tekintettel a belső minőségbiztosítás hazai sajátosságainak figyelembevételére.
3. Szakmai együttműködés kialakítása és fenntartása a felsőoktatási szakmai szervezetekkel, akik szerepet játszanak a minőségfejlesztésben (MAB, FTT, HÖÖK, OTDT, MRK, FMD Bizottság stb.).
4. Szakmai együttműködés a felsőoktatás minőségfejlesztési rendszereinek bevezetésében ténylegesen és potenciálisan közreműködő munkaerő-piaci szervezetekkel és szakmai szervezetekkel.
5. Magyar Felsőoktatási intézményekben működő minőségfejlesztési rendszerek és programok nyomon követése, nyilvántartása.
6. A minőségfejlesztéssel kapcsolatos, a központi AVIR által igényelt speciális mutatók szolgáltatása.
7. Egységes és koherens ágazati minőségpolitika kidolgozása. A Program célkitűzése egy egységes felsőoktatási ágazati minőségpolitika kialakítása a nemzetközi standardoknak megfelelően, ezért alapvető feladat, hogy e kiemelt projekt keretében megtörténjen az alágazati lehatárolás.
8. Minőségfejlesztési folyamatok informatikai támogatása. Korszerű, jól szabályozott és működtetett, a minőségfejlesztési folyamatokat és

kommunikációt, adatfelvételt és továbbítást támogató informatikai rendszer kiépítése, amely biztosíthatja, hogy elegendő információ álljon rendelkezésre a véleményalkotáshoz, illetve a döntésekhez a dolgozók-tól való folyamatos adatkérés nélkül.

9. Minőségfejlesztési képzések minőségfejlesztési rendszerek bevezetéséhez, továbbfejlesztéséhez. A projektgazda együttműködve a minőségügyi központokkal folyamatos szakmai képzéseket bonyolít le az intézmények szakértői, oktatói, vezetői, dolgozói számára, amelyek a minőségbiztosítási rendszer működésének alapvető feltételei.
10. Minőségfejlesztési szaktanácsadási rendszer működtetése, magasan képzett szakértői kör koordinációja. A szakmai felkészítő képzéseken túl folyamatos tanácsadással, szakmai fórumok szervezésével, szakmai anyagok terjesztésével, a legújabb hazai és külföldi szakirodalom elterjesztésével támogatja az intézmények minőségbiztosítási rendszereinek bevezetését, tökéletesítését.
11. Fenntartható fejlődés, minőségkultúra feltételrendszerének megalapozása, a szervezeti kultúra fejlesztése. Nemzeti felelősség és minden országtól elvárt követelmény is, hogy a felsőoktatási intézményektől a minőségértékelő szervezeteken át a fenntartókig mindent megtegyenek a minőségközpontú működésért és működtetésért, a minőség folyamatos javításáért, a közösen értelmezett minőségkultúráért. Fontos cél tehát a minőségkultúra (quality culture) kialakítása, annak érdekében, hogy a széleskörű hazai és nemzetközi tapasztalatokra és kapcsolatokra alapozva elősegítsük a hazai környezetben is elkerülhetetlenül szükséges minőségügyi áttörés megvalósítását.

A jelenlegi és a jövőbeni vezetőkkel szükséges megismertetni a különböző minőségbiztosítási rendszereket és módszereket, valamint hosszútávon elkötelezetté tenni őket ezek gyakorlati alkalmazása iránt. A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerekben a fenntartható fejlődésnek, a fenntartható fejlődés irányítási folyamatokban történő megjelenítése, az ellenőrzési rendszerekben való hangsúlyos szerepe alapvető jelentőségű.

12. A hazai és külföldi felsőoktatási minőségfejlesztési jó gyakorlatok konszolidációja és disszeminációja, minőségfejlesztési és folyamatmenedzsment referencia modellek létrehozása és az intézmények számára hozzáférhetővé tétele. A felsőoktatási minőségfejlesztési rendszerek bevezetése és működtetése nagy szakértelmet követel, ezért a már kialakult, jelentős elméleti és módszertani ismerethalmaz és gyakorlat együttes elsajátítása és biztos felhasználása nélkülözhetetlen a minőségbiztosítási rendszerek működtetéséhez.

A projektgazda folyamatmenedzsment tevékenysége révén segíti a felsőoktatási intézményeket abban, hogy legyen egy referenciamodelljük a minőségbiztosítási rendszereik bevezetéséhez. Cél továbbá a felsőoktatási minőségfejlesztéssel kapcsolatos tudás összegyűjtése, disszeminációja és újrafelhasználásának koordinációja, a felhalmozott ismeretek konszolidációja, a felhasználók támogatása, a továbbfejlesztés szakmai háttérének biztosítása, egy felsőoktatási minőségfejlesztési tudásbázis kiépítése.

13. A Felsőoktatási Minőségi Díj pályázat megújítása szakmai és technikai lebonyolítása, továbbfejlesztése.
14. Hálózatfejlesztés. Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben (OFI) a projekt keretei között létrejön a minőségbiztosítás ágazati-szakmai koordinációját ellátó Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiroda. A Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiroda a minőségbiztosítási kiemelt program szakmai koordinálója és operatív irányítójaként, az ágazati minőségpolitika aktív érvényesítésével hozzájárul a felsőoktatás egész területén a minőség iránti elkötelezettség növeléséhez.
15. A Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiroda feladata: (1) A felsőoktatási folyamatszervezéssel kapcsolatos tudás összegyűjtése, disszeminációja és újrafelhasználásának koordinációja, a felhalmozott ismeretek konszolidációja, a felhasználók szakmai támogatása, a továbbfejlesztés szakmai háttérének biztosítása; továbbá (2) Folyamatmenedzsment tevékenysége révén a felsőoktatási intézmények átszervezését, ésszerűsítését, minőségbiztosítási rendszerek bevezetését támogató, az intézmények számára közös referenciapontként szolgáló, magas szintű normatív folyamatmodell kialakítása, majd karbantartása, kiterjesztése; (3) A minőségbiztosítási tevékenység hosszú távú fenntarthatóságát segítő, szakmai hálózatba szerveződő központok létrejöttének elősegítése.
16. A magyar felsőoktatási intézmények minőségfejlesztési programjainak nyomon követése, benchmarking-ja, eredményeinek bemutatása az ágazati irányítás felé.
17. Minőségfejlesztési központok hálózatosodásának elősegítése a folyamatos szakmai tanácsadás és képzés megvalósíthatósága érdekében.

Elérendő eredmények

A programtól alapvetően elvárt eredmény, hogy a felsőoktatási intézmények nagy részében nemzetközileg elfogadott és auditálható minőségbiztosítási rendszer épüljön ki és működjön, amelynek egyik előfeltétele, a mainál lényegesen fejlettebb minőségkultúra megteremtése a felsőoktatásban. A minőségfejlesztés követelményeinek teljesítésével megvalósul a vezetés-irányítás, az oktatás-kutatás, a tudományos és társadalmi szerepvállalás – beleértve a fenntartható fejlődés követelményét – továbbá az oktatói, tan-széki, kari, intézményi teljesítmény objektív mutatókon alapuló értékelése, amely lehetőséget teremt a hazai és nemzetközi összehasonlításokra, rang-sorolásokra és a legjobb gyakorlatok átvételére.

A program eredményeképpen létrejön a felsőoktatási intézményekben az oktatás, kutatás feltételeinek javítását, hatékonyságát, a folyamatosan válto-zó gazdasági helyzethez szükséges adaptációt lehetővé tévő differenciált, komplex felsőoktatási szolgáltatások minőségfejlesztése. Létrejön egy olyan szakmai szervezeti struktúra (Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiro-da) a felsőoktatási minőségügy támogatására, amelyben az egymástól elkü-lönlő döntés-előkészítői, az operatív, a szakmai funkciók, illetve a hatósági és a koordinációs funkciók komplex rendszert alkotnak. Így megvalósul a racionális, hatékony és színvonalas feladat- és hatáskör megosztás. Kiepül egy olyan valósidejű és online kommunikációs, információs felület, amely szakmai támogatást, felkészítést nyújt a felsőoktatási intézményeknek a saját minőségfejlesztési rendszerük bevezetéséhez és tökéletesítéséhez.

A tevékenységek, a működés jellemzése

1. Közvetlen szolgáltatásfejlesztés modul

(1) Felsőoktatási minőségfejlesztési szaktanácsadás háttérének megteremté-se – alprojekt.

Felsőoktatási minőségfejlesztési szaktanácsadás háttérének megteremtése modul szolgáltatásaival közvetlen módon kínál segítséget a FOI-k számára, minőségfejlesztési aktivitásaik kifejtése során. Tervezett – a következő alfejezetekben részletesen kifejtett – tevékenységei a felsőoktatási minőség-fejlesztés helyzetelemzésén alapulnak, az *intézményekben működő minőség-fejlesztési rendszerek és programok nyomon követése és nyilvántartása* révén. A megvalósításban erősen alapoz az intézményekben kialakult és már eredményeikkel bizonyított, elméleti és piaci szakértői szerepeket is

betöltő szakmai műhelyekre, közösségekre és személyekre a *Magasan képzett minőségügyi szakértői kör koordinációja* almodul keretében.

A helyzetelemzés eredményei alapján a szakértői kör tervezett szaktanácsadói, disszeminációs és kiegyenlítő szerepet tölt be személyes konzultációs és szakértői, valamint *real-time és online szaktanácsadás, információs szolgáltatások* működtetésében vállalt közreműködése révén. A modul fejlesztése és működése során keletkezett és elért minőségfejlesztési adatok, információk, a szakértői adatbázis, a felsőoktatási minőségterkép és a párhuzamos modulok eredményeiből természetes módon adatbázis képződik. A minőségfejlesztési szolgáltatási kör kiteljesítéseként *az ezekből képzett adatbázisok rendelkezésre bocsátása* a Felsőoktatási Minőségügyi Portálon keresztül történik.

(2) Ágazatirányítás minőségfejlesztési eszköztárának megteremtése – alprojekt. Az alprojekt megvalósítása során folyamatosan figyelembe kívánjuk venni a nemzetközi (elsősorban EU-s) tapasztalatokat. Ezek és a jelenlegi helyzet elemzése alapján megfogalmazásra kerül, és vezetői döntési fázisba jut az egységes ágazati minőségpolitika, amely az intézmények minőségfejlesztési és stratégia alkotó tevékenységét támogatja. Az EU-s standardok és irányelvek hazai felsőoktatási viszonyokra történő adaptálása megalapozza a különböző szintű referencia modellek kidolgozását, amely támogatja az intézmények minőségmenedzsment rendszereinek kialakítását és fejlesztését.

A referencia modellek közül az egyik alapot ad későbbiekben a Felsőoktatási Minőségi Díj értékelését megalapozó önértékelési modellre is. A projekt során külön figyelmet fordítunk a felsőoktatási szektor és a végzett hallgatókat fogadó társadalmi tényezők visszacsatolásainak hatékony kezelésére velük való aktív kapcsolatrendszer kialakítására az intézményi minőségfejlesztés megvalósításában. Az indikátor rendszer kialakítása és fejlesztése a szektor és intézményei minőségfejlesztési tevékenységének fontos eleme, amelynek kialakítása a projekt egyik fontos eleme.

2. Humán erőforrás fejlesztés modul

A modul a többi modulban megfogalmazott humán erőforrás fejlesztési tevékenységeket foglalja össze, támogatva a minőségfejlesztési ismeretek átfogó fejlesztését, kifejtésre kerül a minőségfejlesztési szakemberképzés és a szaktanácsadói továbbképzések rendszere.

3. Minőségfejlesztési rendszerek bevezetésének, továbbfejlesztésének támogatása modul

Felsőoktatási Minőség Díj fejlesztése, referenciamodell alkotása – alprojekt.
A Felsőoktatási Minőségi Díj rendszer teljes körű kifejlesztésével, valamint az FMD működtetési rendszerének kialakításával, a pályáztatási és értékelési folyamat szakmai irányításával, szervezésével és lebonyolításával kapcsolatosan megvalósítandó szakmai feladatok *két nagy csoportra* oszthatóak:
(1) Az FMD díjrendszer teljes körű kidolgozásával kapcsolatos szakmai – fejlesztési feladatok.
(2) az FMD pályáztatási és értékelési folyamat szakmai irányításával, szervezésével, a Díj működtetésével kapcsolatos feladatok.

4. Minőségkultúra fenntartható fejlesztése modul

(1) Ágazati minőségfejlesztés központi koordinációs háttérének megteremtése – alprojekt.

A Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiroda tevékenységei megvalósítása során - a Minőségfejlesztési Portál fejlesztéseire és annak adatbázisára támaszkodva – szakmai fórumokat, képzéseket, tanácsadást szervez, biztosítja a hazai és külföldi szakirodalmat. Összegző tanulmányokat készít, összegzi és elemzi a helyzetelemzésekkel, igény- és elégedettség mérésekkel kapcsolatos adatokat és értékeket. Folyamatmenedzsment tevékenység keretében szakmai előrehaladási jelentéseket készít, gondozza a minőségbiztosítási definíciós gyűjteményt, egységes indikátorrendszert dolgoz ki.

(2) Jó Gyakorlatok Adattár – alprojekt.

A Jó Gyakorlatok Adattár megvalósítása elsősorban a *felsőoktatási minőségközösség* formálását szolgálja. E formálási tevékenység kulcsát a felsőoktatásban történő minőségfejlesztési törekvések (jó megoldások) interaktív megjelenítése jelenti, úgy, hogy az egyben tanulási lehetőséget kínál valamennyi szereplő számára. Ennek érdekében az alprojekt öt fő logikai pont megvalósítása mentén épül fel:

A Jó Gyakorlatok Adattár informatikai háttérét: létrehozandó a Calderoni Program programstrukturáló szempontrendszerének bázisán egy olyan *portálrendszerű adattár megoldás*, mely a minőségfejlesztés szakmai szempontjai alapján *teszi lehetővé a jó gyakorlatok strukturált bemutatását, megjelenítését, kereshetőségét*, valamint az „Ágazatirányítás minőségfejlesztési eszköztárának megteremtése” alprojekt kere-

tében kifejlesztésre kerülő *indikátorrendszer intézményi értékeinek bemutatását.*

A felsőoktatási szereplők kölcsönös motivációját eredményeik közzététele: A motiváció megteremtése érdekében létrehozandó a *Felsőoktatási Minőség Díj Jó Gyakorlat Kategóriája*, megteremtendő a Jó Gyakorlatok hozzáférhetőségének kölcsönösség alapján kialakítandó szabályozása, valamint a minőségfejlesztési indikátorrendszer értékeinek megjelenítésén túl mutató, az intézmények részletes *minőségfejlesztési értékeinek kölcsönös benchmarking-jára lehetőséget nyújtó kooperációs terrek megteremtése.*

Megteremtendők a kommunikált Jó Gyakorlatok szakmai értékelésének feltételei: A felhasználó-orientált szakmai értékelés kétféle értékelési megoldás kidolgozását teszi szükségessé. Egyrészt az objektív szakmai értékelés megvalósítását, melynek érdekében kidolgozandó a *Felsőoktatási Minőség Díj Jó Gyakorlat Kategóriájának értékelési szempontrendszere, értékelési folyamata.* Másrészt a megoldás gyakorlati eredményességének, elvárásoknak való megfelelésének értékelése érdekében kidolgozandó a *felhasználó-értékelés szempontrendszere, értékelési folyamata.*

Kialakítandó a felsőoktatási szereplők kooperatív magatartásmódja: Ennek érdekében egyfelől feldolgozandóak és *megjelenítendőek a HEFOP 3.3.1. program keretében kifejlesztett minőségfejlesztési megoldások,* másrészt a Jó Gyakorlatok Adattár lehetőségeit hangsúlyozandó, használatát bemutató, a hazai felsőoktatási intézményrendszer regionális központjaiban *kommunikációs rendezvénysorozat megszervezése és lebonyolítása szükséges.*

Elvégzendő a FEMIP Programiroda technikai kompetencia-fejlesztése: elkerülhetetlen a működtető szervezetnek a *kifejlesztett portálmegoldás működtetésének elsajátítását célzó kompetencia-fejlesztése,* vagy legalábbis annak testre szabása, mely magában foglalja a szervezeti háttér kialakítását, a működtetők kompetencia-fejlesztését.

(3) A Jó Gyakorlatok Adattárát bemutató kommunikációs rendezvénysorozat megszervezése és lebonyolítása a hazai felsőoktatás regionális központjaiban – alprojekt.

5. FEMIP disszemináció modul

Minőségportál létrehozása – alprojekt.

Az informatikai támogatás kapcsolódik a többi alprojekthez egyrészt az alprojektek által meghatározott és használandó adatbázisok létrehozásával és karbantartásával, másrészt a projekt egészének disszeminációját szolgáló portál létrehozásával és működtetésével. Az alprojekt létrehozza a Minőség Portált, teszteli, feltölti tartalommal és kialakítja a működtetés elveit, valamint a projekt időtartama alatt működteti. Alapvető funkciók a portálon:

- szokásos hírportál funkciók.
- Felsőoktatási intézményekben alkalmazható modellek:
- mintatantervek kezelése,
- oktatói kapacitás-nyilvántartás,
- oktatási folyamatok szervezése,
- oktatási szervezeti egységek gazdasági működése,
- digitális tananyagok minőségbiztosítása,
- minőségbiztosítási térkép térinformatikai eszközökkel,
- adatbázisok építése és karbantartása,
- e-learning alkalmazások a képzésekben elsősorban MOODLE alkalmazásával,
- hálózatépítés támogatása.
- Web 2.0. megoldások:
- hálózatok,
- fórumok,
- blogok,
- tudásbázisok.

A portál webbányászati eszközökkel történő vizsgálata.

6. Hallgatók bevonása a minőségfejlesztési folyamatba

A modul több modulban megfogalmazott tevékenységhez kapcsolódik, az alábbi, önállóan végzett és kiegészítő feladatok ellátásával járul hozzá az eredmények eléréséhez:

Az ágazati és a szakmai prioritások kidolgozása, azok harmonizációja, egységes minőségbiztosítási definíciós gyűjtemény és egységes indikátorrendszer kidolgozása; helyzetelemzés, igényfelmérés, tanulmányírás, konferenciák.

Az intézmények minőségfejlesztéséről információt nyújtó indikátorok létrehozása és rendelkezésre bocsátása a központi adattár számára, amely az

ágazati irányítás stratégiai döntéshozatal és nyomon követés számára egy-séges, komplex képet (benchmark) nyújt a hazai felsőoktatási minőségfej-lesztés helyzetéről. Folyamatos tanácsadás, szakmai fórumok, szakmai dokumentumok, hazai és külföldi szakirodalom biztosítása. Közreműködés a „jó gyakorlatok” elterjesztésében, a kiemelkedő minőséget felmutató diákköri műhelyek bemutatása kerek-asztal rendezvények keretében, hozzá-járulás a referenciamodell alkotáshoz.

VILMÁNYI MÁRTON

A MINŐSÉGIRÁNYÍTÁS RENDSZER SZINTŰ SZEREPE AZ INTÉZMÉNYIRÁNYÍTÁSBAN

Bevezetés

A SZTE minőségirányítási rendszere az Egyetem egészére kiterjedő, tudatos és szervezett tevékenységek összessége, amely az Egyetem küldetésnyilatkozatában kinyilvánított céljainak és tényleges működésének állandó közelítését szolgálja, és amelynek középpontjában a közvetlen és közvetett partnerek (az érdekelt felek) igényeinek kielégítése áll, különös tekintettel a hallgatókra (beleértve a továbbképzésben résztvevő és továbbtanuló felnőtteket, az orvosképzés területén a betegeket), a munkavállalókra, és a társadalmi környezet egyéb szereplőire, továbbá a kutatások megrendelőire, a nemzetközi és hazai szakmai valamint tudományos közösségekre.

Az SZTE teljes tevékenységi körének minőségirányítási rendszerbe foglalásának célja az oktatás, kutatás-fejlesztés, művészeti tevékenység, gyógyítás, és a kiegészítő- és kiegészítő tevékenységek magas színvonalú ellátásának, folyamatos tökéletesítésének biztosítása, szűkebb értelemben magas színvonalú tudást és képességet igazoló diploma, illetve oklevél, mint tanúsítvány kiadása.

Jelen összefoglaló célja az alkalmazott minőségirányítási rendszer és a stratégiai irányítás integrációjának bemutatása a Szegedi Tudományegyetemen. Ennek keretében bemutatjuk egyrészt a Szegedi Tudományegyetem stratégiai menedzsment megközelítését, tervezési megvalósítási, értékelési gyakorlatát, másrészt az alkalmazott minőségirányítási keretrendszert, és annak működési modelljét. A két terület bemutatását követően összegezzük a minőségirányítás és a stratégia-központú intézményirányítás alkalmazott összefüggéseit, az integráció eredményezte fejlesztési pontjait.

Az egyetem stratégiai menedzsment gyakorlata

A továbbiakban a Szegedi Tudományegyetem stratégia-alkotási, stratégia-menedzselési gyakorlatát ismertetjük. A bemutatás során hangsúlyt fektetünk a stratégiai célok ismertetésére, az egyetem stratégiai menedzsment megközelítésének leírására, a tervezési, menedzselési, értékelési folyamat ismertetésére.

A Szegedi Tudományegyetem stratégiai menedzsment megközelítése

A Szegedi Tudományegyetem átfogó stratégiai menedzsment megközelítése a *konpcionális szemlélettel* jellemezhető. Az intézményi stratégia-alkotás irányításának felelőssége - a Szervezeti és Működési Szabályzat értelmében - a rektoré. Az intézmény *stratégia-alkotása* során átfogó, egyedi és testre szabott stratégiai modellt állít középpontba, melynek konzekvenciáit az egyes tevékenységi területeken célállapot, illetve megvalósítási megközelítés rögzítésével kezeli. Az egyes fejlesztési irányok pontos erőforrás-allokációs és tevékenységi terve - a felsőoktatási környezet dinamikus változása miatt - azok megvalósításának megkezdésekor dolgozandók ki.

Az egyetem stratégiai céltérképe rögzítette *stratégiai modell konzekvenciái* négy területen (oktatás, kutatás, szolgáltatás, intézményirányítás), kilenc szempont alapján kerülnek kidolgozásra:

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Képzési portfólió | 6. K+F+I hasznosítás |
| 2. Képzési szerkezet | 7. Szolgáltatási portfólió |
| 3. Képzési módszertan | 8. Szolgáltatás-fejlesztés |
| 4. Alapvető K+F+I profilok | 9. Intézményirányítás |
| 5. Kutatás-támogatás | |

A *képzési stratégia* kidolgozása pozicionáló szemléletben történik optimalizálva az intézmény által az egyes képzési területeken végzett oktatási tevékenység súlyát és adott területek iránti munkaerő piaci igény megtestesülését. (*Alkalmazott főbb információ források: Országos Felsőoktatási Információs Központ, OKM - Oktatási Statisztikák, Állami foglalkoztatási Szolgálat adatai, KSH adatai, MAB dokumentumok, Munkaügyi Központok adatai, Vezetői Információs Rendszer, TÜSZ.*)

A *K+F+I stratégia* kidolgozása erőforrás alapú szemléletben történik. Jelen esetben a stratégiai irányvonal kijelölése az intézményi K+F+I kompetenciák, és a régióban, hazánkban, illetve Európában az adott területen várható gazdasági előrejelzések alapján történik. (*Alkalmazott főbb adatkörök: KSH adatok, NFÜ – EMIR rendszer adatai, Szabadalmi Hivatal adatai, Fejlesztéspolitikai Stratégiai Dokumentumok, SZTE Pályázati nyilvántartó rendszer, a Vezetői Információs Rendszer és a TÜSZ adatai.*)

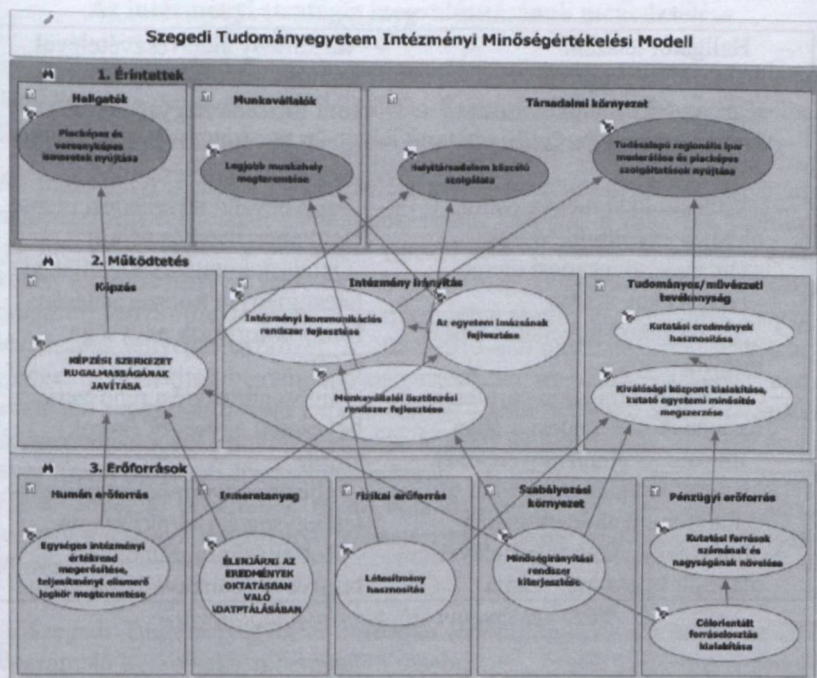
A *szolgáltatási stratégia* kidolgozása a piaci verseny fokozottsága, a szolgáltatások komplexitása, valamint a rendkívül rövid fejlesztési idő következményeképpen tanulási megközelítésben történik. Ez esetben a fejlesztések megvalósításának rugalmasságára helyeződik a hangsúly, a megvalósítási tapasztalatok gyors visszacsatornázására. (*Főbb információk származási helye: SZGYA Klinikai Központ, Sportközpont, Idegennyelvi Kommunikációs Központ, Egyetemi Könyvtár, Egyetemi Számítóközpont, Tanulmányi és Információs központ, egyéb egyetemi szolgáltató egységek.*) Az *intézményirányítási stratégia* – az egyetem szemléletében – az előbbi három terület irányítási konzekvenciáinak lekezelésére szolgál, így járulékos tényezőként kezelt kérdés.

Az intézményi stratégia tervezési gyakorlata

A tervezési gyakorlat az egyetem eljárásrendjében kétfelé bontandó. Egyfelől a *stratégia kialakításának megvalósítására*, másfelől az *intézményi stratégia felülvizsgálatára*, finomhangolására. *Új stratégia kialakítása*¹³ a rektor megbízása alapján történik és e tevékenységsor irányítása a stratégiai rektorhelyettes, operatív menedzselése a Stratégiai és Minőségfejlesztési Igazgatóság feladata. A stratégia kialakítása egyedi projekt keretében történik, melynek megvalósítására projektterv készül. A projektterv minimálisan kiter a háttérelmzések megvalósításának, a célmeghatározás kialakításának, továbbá az intézmény által kezelt 9 fő terület tervezésének módjára.

A háttérelmzések (tervezési környezet értékelése) eredményeképpen az intézmény stratégiai modellje kerül összeállításra, melyet nyilvános viták eredményeképpen a rektor hagy jóvá. A stratégiai modellre építve dolgozandó ki az *intézmény céltérképe* (4. ábra), melyet a Raktori Kabinet ellenőrzési tevékenységén túl véleményez a Gazdasági Tanács, a Raktori Tanács, illetve a Szenátus fogadja el. A céltérképből kiindulva intézményi *célmutatók és azok tervértékeinek* meghatározása történik, majd ezt követően valósul meg az egyes területi stratégiák kidolgozása, melyet az egyes területek irányítását kezelő rektor helyettesek jóváhagyását követően, egységes szervezetben (Intézményfejlesztési Tervként) tárgyal újra a Raktori Kabinet, a Gazdasági Tanács, a Raktori Tanács és hagyja jóvá a Szenátus. Az Intézményfejlesztési Terv jóváhagyását követően az *intézményi stratégia kari lebontása* történik meg, melyet a Raktori Tanács és a Gazdasági Tanács véleményező munkáját követően szintén a Szenátus hagy jóvá.

¹³ A Szenátus 263/2006. számú határozata alapján.



4. ábra: A Szegedi Tudományegyetem céltérképe

Az intézményi stratégia *felülvizsgálata* évenkénti periodicitással, *IFT Beszámoló* formájában történik. Az IFT Beszámoló keretében áttekintésre kerülnek egyrészt a hallgatói létszámot, a K+F aktivitást és eredményességet, a szolgáltatási eredményességet leíró alapvető statisztikai jellemzők, mutatók; másrészt az intézményi stratégiában rögzített teljesítménymutatók¹⁴ (5. ábra) aktuális értékei, megfelelőségei, harmadrészt a stratégiai aktivitások átfogó állapota (mely programok zárultak le, mely programok megvalósítása van folyamatban, mely programok állnak tervezés alatt, és mely programok előkészítése szükséges).

Az IFT Beszámoló eredményeképpen javaslat születik az IFT módosítási pontjai tekintetében. Az IFT Beszámoló elkészítésének feladata 2003-tól a Stratégiai és Minőségfejlesztési Igazgatóság felelőssége.

¹⁴ Az OKM és az Egyetem között 2007-ben aláírt Fenntartói Megállapodásban szereplő teljesítménymutatók.

– Hallgatói létszám	– Intézmény által/részvételével alapított ipari kutatóh. által bevont források nagysága (eFt)
– Mobilitási programokban résztvevő hallgatók száma	– Saját bevétel növekedési üteme ingatlanértékesítéssel
– Nemzetközileg minősített szakok száma	– Saját bevétel növekedési üteme ingatlanértékesítés nélkül
– Vállalatokkal megvalósított oktatási együttműködések számának növekedési üteme	– Oktatási, kutatás, szolgáltatási létesítmények korszerűsítésére fordított források nagysága (eFt)
– FSZ szakok száma	– Minőségértékelési rendszert bevezetett egységek (karok) száma
– Választható Universitas tantárgyak aránya	– Teljesítményértékelést bevezetett egységek (karok) száma
– K+F együttműködő partnerek számának növekedési aránya	– Mobilitási programokban résztvevő munkavállalók száma
– Intézmény által/részvételével alapított vállalkozások által teremtetett munkahelyek száma	
– Intézmény által/részvételével alapított klaszterek száma	

5. ábra: Intézményi teljesítménymutatók köre

Az IFT Beszámolót a Raktori Kabinet ellenőrzési folyamatát követően, a Gazdasági Tanács és a Raktori Tanács véleményezése mellett a Szenátus hagyja jóvá. Az IFT Beszámoló jóváhagyása után¹⁵ a kari stratégiák módosítási folyamata történik meg, mely az egyes dékának felelőssége, míg koordinációja a stratégiai rektorhelyettes feladata.

A kari stratégiák módosítása eredményeként, amennyiben egynél több kar esetében jelentkezik olyan stratégiai jellegű aktivitás megvalósítása felé mutató szükségesség, mely nem része az intézményi stratégiának, úgy az IFT módosítását eredményezi, a fentiekben már bemutatott jóváhagyási folyamat mentén. Ez utóbbi folyamatra jelent példát 2008-ban a munkavállalói ösztönzési rendszer fejlesztésének középpontjába állított teljesítményértékelés fejlesztése, melyet négy kar e területen megfogalmazott stratégiai céljából következő vita eredményeképpen tűzött ki az egyetem.

¹⁵ A Raktori Tanács 2008. jún. 16-ai döntése alapján.

Az intézményi stratégia megvalósításának menedzselése

Az intézményi stratégia *megvalósításának menedzselése* – a Felsőoktatási Törvény és a Szervezeti és Működési Szabályzat értelmében – a Rektor felelőssége, míg megbízása alapján a Stratégiai Rektorhelyettes feladata.

Az intézményi stratégia menedzselése két fő eszköz: egyrészt az egyetemi menedzsment cél-feladat meghatározásának, másrészt a stratégiai monitoring megvalósításának segítségével valósul meg. A fentiek támogatása érdekében az intézmény az egyetemi stratégia megvalósításának rendelte alá a *pályázati forrásallokációt*, mint az intézményi stratégiai programok megvalósításának lényeges eszközét. A 2007-2013-ban bevonható pályázati lehetőségekre benyújtott/benyújtható pályázatok koordinálása érdekében, azok stratégiai programhoz való kapcsolódásuk szerint az intézmény *felelősöket és közreműködőket*¹⁶ nevezett ki, akik feladata az intézményi stratégia érvényesítése a pályázati forrásbevonás során¹⁷. E megoldással megvalósítandó cél a stratégiai programok és az operatív projekttervezés összhangjának megteremtése, az intézményi fejlesztési aktivitások koordinációjának erősítése.

A Szegedi Tudományegyetem *stratégiai monitoringjának* fő kerete az IFT Beszámoló korábbiakban bemutatott alkalmazása. Ennek keretében monitoring szempontból lényeges kérdésként emelendő ki az intézményi teljesítménymutatók monitorozása, melyek 2008-tól nem csupán intézményi, hanem kari szintre is lebontásra kerültek, megteremtve a lehetőségét a célállapottól való eltérés elemzésének, módosító intézkedések kezdeményezésének.

A stratégiai menedzsment gyakorlat értékelése

A stratégiai menedzsment gyakorlat értékelése *négy fő szempont mentén* történik: a stratégiai menedzsment eredményessége, a fenntartó értékelésének visszacsatolása, az intézményi gyakorlat vezetői értékelése, az intézmény vezetésének és a szervezeti egységek összhangjának értékelése.

A *stratégiai menedzsment eredményességének* megítélése az Intézményfejlesztési Terv Beszámoló során történik meg a korábbiakban bemutatott

¹⁶ A pályázati felelősök és közreműködők körét részletesen lásd: http://www.u-szeged.hu/kepek/upload/2008-05/97AF059E-7A1F-4D02-8D9C-6E648C9B53BA/_MFT_koordin_ci_ja_SZTE.ppt

¹⁷ A pályázati felelősök és közreműködők részletes feladat-meghatározását lásd: http://www.u-szeged.hu/kepek/upload/2007-11/4c9f6816-dbfd-45c0-8a31-11dad5117a7/JavaSlat_felel_s_k_feladataira.doc

vezetői fórumok által. Nem megfelelés esetén a rektor irányításával történik beavatkozási javaslatok kezdeményezése és megvalósítása (melynek végrehajtása a stratégiai rektorhelyettes irányításával a Stratégiai és Minőségfejlesztési Igazgatóság feladata). Ezen értékelési megoldás nyomán 2007-ben a *stratégiai menedzsment folyamatok* átfogó fejlesztése valósult meg, a stratégiai tervezési és pályázati koordinációs tevékenység összekapcsolásával. Míg 2008-ban a stratégiai monitoring intézményi kiterjesztése történt meg. E fejlesztések hozzájárultak, hogy a Szegedi Tudományegyetem mára mintegy 25 Mrd Ft értékben valósít meg, vagy kezdi stratégiai jellegű projektek megvalósítását.

A fenntartó értékelésének visszacsatolása az Intézményfejlesztési Terv formai értékelése nyomán történik. A fenntartói értékelés eredményeképpen felmerült hiányosságok, nem megfelelések feloldása a stratégiai rektorhelyettes felelőssége, mely minden esetben a Szenátus által jóváhagyott IFT módosítási eredménnyel zárul. Az *intézményi gyakorlat átfogó vezetői értékelése* két szinten valósul meg: egyrészt a Rectori Kabinet évente két alkalommal értékeli a stratégiai menedzsment gyakorlatot, mely elsősorban a stratégiai projektek finomhangolását, azok koordinációjának megfelelési vizsgálatát célozza. A vezetői értékelés második szintje az Igazgatói Fórum évente megvalósuló értékelése, mely a funkcionális területek együttműködési megfeleléséget értékeli.

Az intézmény vezetésének és a szervezeti egységek összhangjának értékelése két módon valósul meg. Egyrészt az IFT Beszámolója elfogadása során a Rectori Tanács, illetve a Szenátus fórumain *közvetlen visszacsatolással*, másrészt *munkavállalói elégedettség mérés* során, melynek keretében a következő kérdések kerülnek folyamatos vizsgálatra:

- a partnerek (hallgatói és K+F) igényeinek figyelembe vétele,
- a régió gazdasági és demográfiai változásainak figyelembe vétele,
- az intézményi értékrend és küldetés ismertsége,
- az intézmény értékrend és küldetés elfogadottsága,
- az intézményi tervek és programok kommunikációja.

Az elégedettség vizsgálatok lebonyolítása két éves periodicitással a stratégiai rektor helyettes feladatkörébe tartozik. Az elégedettségi eredményeket jelen esetben is a Rectori Kabinet ellenőrzését követően a Gazdasági Tanács, a Rectori Tanács és a Szenátus tárgyalja, illetve hagyja jóvá a beavatkozási javaslatokat.

Minőségirányítás szerepe az intézményben

Irányítási keretrendszer

A Szegedi Tudományegyetem minőségirányítási rendszerének két fő eleme a minőségértékelés és a minőség központú irányítás megvalósítása. A minőségértékelés megvalósításának szerepe abban nyilvánul meg, hogy segítségével a Szegedi Tudományegyetem értékeli adottságait és eredményeit, ezáltal meghatározza mindazon területeket, melyek fejlesztési szükségessége megfogalmazható. A minőség központú irányítási logika feladata, hogy a minőségértékelés eredményeképpen feltárt fejlesztési pontokra fókuszálva célokat definiáljon, valamint a célok megvalósítását támogató, mérő mutatókat határozzon meg. Emellett szabályozott keretet biztosít a célok eléréséhez szükséges akciók megtervezéséhez és végrehajtásához. A Szegedi Tudományegyetem minőségértékelési és minőség központú irányítási rendszerre kölcsönhatásban működik, a mindenkori működési, működtetési paraméterekhez igazítva biztosítja a fejlesztési irányok és célok kijelölését, a célok elérésének mérését, illetve szükséges akciók megtervezését és végrehajtását.

A Szegedi Tudományegyetem minőségirányítási rendszerének működtetése az alábbi lépéseken keresztül valósul meg:

1. *Önértékelés elvégzése:* az egyetem egészére kiterjedő önértékelés előre meghatározott kritériumrendszer alapján történik. Önértékelésre abban az esetben kerül sor, amennyiben az intézmény, a Szenátus határozata alapján módosítani kívánja stratégiai célkitűzéseit, vagy az intézmény a Szenátus határozata alapján a korábbiaktól eltérő irányban és módon kívánja fejleszteni működését, vagy az intézmény megváltoztatja minőségpolitikáját. *Átfogó önértékelés a Szegedi Tudományegyetemen legalább 3 évente kell, hogy megtörténjen.*
2. *Az intézmény céltérképének kialakítása:* Az intézményi önértékelés alapján a Szegedi Tudományegyetem minden esetben megvizsgálja a stratégia megfelelőségét. Az önértékelés eredményei, és az intézményi stratégia alapján meg kell határozni az intézmény minőségbiztosítási politikáját, átfogó céljait, valamint az egyes részcélok kapcsolatát. A célokat olyan mélységig kell lebontani, hogy megvalósulásuk egzakt módon mérhető legyen.
3. *Mutatószámok létrehozása:* minden célhoz legalább egy mutatószámot kell rendelni. A mutatószámok meghatározása azok definiálását, az attribútumok (jellemzők) azonosítását, valamint aggregált mutatók esetén az összegzés módjának rögzítését jelenti.

4. *Adatkezelés:*

(1) Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés során a kialakított adatszolgáltatási csatornákra építve az intézmény biztosítja az alábbi feladatokat, tevékenységek elvégzését:

- Forrásadatok gyűjtése, értékelése,
- Aktuális értékek továbbítása,
- Adatvizsgálat és -rögzítés.

(2) Adatértékelés és jelentéskészítés

Az adatértékelés és jelentéskészítés során az intézmény biztosítja a minőségbiztosítási rendszerre vonatkozó beavatkozások megalapozását az alábbi tevékenységekkel:

- Mutatószámok értékelése,
- Visszajelzés a forrásadatok elküldőjének,
- Jelentés a szakmai és funkcionális szervezeti egység és felső szintű vezetőknek.

(3) Adatelemzés és beavatkozás

Adatelemzés és beavatkozás során az intézmény biztosítja, hogy a célok és a kapcsolódó mutatók valamint a mutatók alapjául szolgáló adatok összhangban legyenek, az elvégzendő feladatok, tevékenységek a következők:

- Mutatószámok elemzése,
- Beavatkozások tervezése,
- Beavatkozás végrehajtása.

(4) Rendszerfejlesztés

A minőség központú irányítási rendszer eredményes irányítási eszközként való működtetése érdekében szükséges annak rendszeres fejlesztése, mely során meg kell vizsgálni a módosítási lehetőségeket, értékelni kell a működtetés hatásait, valamint a meglévő dokumentáció frissítésével és a szükséges oktatásokkal módosítani kell a minőségértékelési és irányítási rendszer fenntarthatóságát.

(5) Rendszer felülvizsgálat

A minőség központú irányítási rendszer dokumentációjában meghatározott jellemzők, előírások, szabályok alapján történő működés biztosítását a felülvizsgálat teremti meg, mely a következő feladatokat foglalja magában:

- Felülvizsgálati terv készítése,
- A felülvizsgálat lefolytatása,
- Audit jelentés elkészítése.

A Szegedi Tudományegyetem minőség központú irányítási rendszerének működését, az ennek révén felmerülő feladatok, hatáskörök, és felelőségek megosztását részletesen a Minőségbiztosítási Szabályzat szabályozza.

A minőségirányítási rendszer elemei, működési modellje

A SZTE minőségirányítási rendszere két általánosan elfogadott módszertanra épít:

1. az egyik az *EFQM* önértékelési modell, melynek alkalmazását egyértelműen támogatják a MAB elvárások,
2. a másik a *Kiegyensúlyozott Mutatószámrendszer* módszertana, melynek alkalmazását, egyben az Intézményfejlesztési Tervek elkészítése és menedzselése során támogatja a Szegedi Tudományegyetem fenntartója. Ez utóbbi eszköz az intézmény stratégiai vezetésének, a szerteágazó fejlesztések összehangolásának hatékony eszköze.

Az EFQM önértékelési modell segítségével *értékelni* lehet az intézmény adottságait és eredményeit, meghatározandó azon területeket, melyek fejlesztésére, átalakítására van szükség. A kiegyensúlyozott mutatószámok rendszere, mint mérési, értékelési és *irányítási* logika az intézmény működése szempontjából fontos területekre fókuszálva célokat határoz meg, valamint a célokhoz mutatókat rendel. Emellett szabályozott keretet biztosít a célok eléréséhez szükséges akciók megtervezéséhez és végrehajtásához. Az EFQM modell segítségével tehát előre meghatározott szempontrendszer alapján rendszeresen értékeli az intézmény a működését, míg a kiegyensúlyozott mutatószámrendszer a mindenkori vezetési szempontokhoz igazodóan, rugalmasan támogatja az értékelési eredményekre épülő célok megvalósulását. Az alkalmazott módszertanok illetve azok főbb elemeinek logikai összefüggéseit mutatja be a 6. ábra:



6. ábra: A Szegei Tudományegyetem általános minőségirányítási modellje

A minőségirányítási rendszer logikája a következőképpen szemléltethető:

1. A minőség központú irányítási rendszer kiindulási alapja az EFQM modell logikája szerint végrehajtott intézményi önértékelés.
2. Az önértékelés elsődleges eredményeként az egyetem azonosítja azokat a területeket, amelyek fejlesztésre, vagy jelentőségük miatt folyamatos monitorozásra szorulnak.
3. Az önértékelés második kimenete az a tapasztalat, amelyet az önértékelés során szereznek a stratégia szempontjából érintett intézményi vezetők. Ezen tapasztalatok alapján az intézmény vezetése újragondolja a stratégiát, az abban foglalt célokat, illetve a célok eléréséhez szükséges feladatokat.
4. Az önértékelés tapasztalatai illetve a felújított egyetemi stratégia képezik a minőség központú irányítási rendszer bemenetét.
5. A kiegyensúlyozott mutatószámrendszer logikájának megfelelően a stratégiai és az önértékelési tapasztalatok felhasználásával kialakításra (illetve módosításra) kerülnek a konkrét intézményi, és szervezeti egység (pl. kar) szintű célok, és az ezekhez kapcsolódó mutatók. A cél- és mutatószám struktúra egy folyamatosan változó rendszer, amelynek sajátossága, hogy a célok és a mutatószámok cserélődnek, változnak, az intézmény szükségleteinek megfelelően. A változás okai lehetnek a fent említett önértékelés során feltárt tapasztalatok, a stratégiában beállt változások, vagy akár a mű-

ködtetés során keletkezett módosítási, javítási ötletek. A rendszer módosítása előre szabályozott módon történik.

6. A minőség központú irányítási rendszer output információi az egyes előzetesen kitűzött célok elérését jellemző mutatók, amelyek az ismételt önértékelés során bemeneti információként használhatók fel. A mutatók biztosítják az önértékelés objektivitását, mellyel a minőség központú irányítási rendszer kielégíti a tényeken alapuló döntéshozatal minőségügyi alapelveit, illetve segíti az önértékelés megfelelőségét ellenőrző szervek felé az önértékelés eredményeinek indoklását.

A minőségirányítás és az intézményirányítás fejlesztésorientált összefonódása

Az intézményi vezetés szerepe az intézményirányítás jövőbeli sikerességének jelenbeli biztosítása érdekében az egyetemi szereplők közötti konszenzus megteremtése, az intézményi kormányzás megvalósítása, a működési problémák feloldása érdekében meghozandó döntések, megállapodások menedzselése, mindezek feltételeinek biztosítása.

Az egyetem stratégiai irányítása a korábbiakban bemutatott minőség alapú irányítás modelljének segítségével valósul meg, mely egyben az Intézményfejlesztési Terv kiindulási alapjául szolgáló céltérképet is eredményezi. *A küldetés és az intézményi célok kialakítása* az egyetemi vezetés feladata és felelőssége, mely a vezetés szerepének felfogásából következően széles nyilvánosság előtt történik. Az egyetem helyzetének értékeléséből következő intézményi célokra, az átfogó és operatív beavatkozási aktivitásokra a 2003-ban bevezetett (majd 2007-ben megerősített) működési gyakorlat alapján a rektori vezetést tömörítő, heti rendszerességgel ülésező Raktori Kabinet tesz javaslatot, mely javaslatot stratégiai és gazdálkodási kérdésekben a Gazdasági Tanács, akadémiai kérdésekben a Tanári Testület véleményezi.

A javaslatok feletti Szenátusi döntéshozatalt megelőzően, azokat részletesen tárgyalja a Raktori Tanács. A Raktori Tanács az egyetem dékánjait, a rektori kabinet tagjait, a gazdasági és műszaki vezetést, a hallgatói és munkavállalói érdekképviseleteket megjelenítő koordinációs eszköz. A Raktori Tanács egyrészt vizsgálja az intézményi döntési, szabályozási javaslatok megvalósíthatóságát, finomhangolja az azok kapcsán felmerülő teendőket, másrészt visszajelzést nyújt a működési keretek megfelelőségével kapcsolatosan.

A fentiekben összefoglalt döntéshozatali és koordinációs folyamatot kiegészíti egyrészt az intézményi stratégia formális *visszacsatolási folyamata*, melynek során egyetemünk karai lebontják az intézményi célokat, további, kar specifikus célokat és aktivitásokat fogalmaznak meg, mely esetenként az intézményi célok módosítását is eredményezi. Lényeges vezetési eszközként emelendő ki az intézményi küldetés, célok és eredmények *közvetlen megvitatásának rendszere*, mely évenkénti rendszerességgel a Tanári Testület keretében történik a rektor közvetlen vezetésével. Ezt egészíti ki az egyetem széles nyilvánossága előtt bemutatásra kerülő, szintén a rektor irányításával és az intézményi vezetés részvételével megrendezett éves értékelő beszámoló, melynek fókuszba ez esetben is a fejlesztési célok mentén elért főbb eredményekre, további fejlesztési szükségességekre irányul.

További, az intézményi vezetés közvetlen irányításával megvalósuló, elsősorban minőségirányítási módszertani kérdésekkel foglalkozó 2006 óta éves rendszerességgel megszervezésre kerülő minőségügyi képzés, illetve az évente megrendezésre kerülő minőségnap keretében lebonyolított vitasorozat, mely az egyetemi és szervezeti egység szintű minőségirányítási törekvések és eredmények bemutatására, vitájára szolgál.

A karok és egyéb szervezeti egységek további vezetési gyakorlatát azok vezetői határozzák meg. E tekintetben a minőségirányítás és a stratégiai menedzsment szinergiáját jól jelzik egyetemünk szervezeti egységei által méltán *elnyert külső elismerések*, így a Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ által 2006-ban elnyert IIASA-SHIBA Díj, illetve 2008-ban sikeresen tanúsított ISO 9001:2000 szabvány, az Általános Orvostudományi Kar, a Gyógyszerésztudományi Kar, az Állam és Jogtudományi Kar jogász képzése és a Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Doktori Iskolája által elnyert MAB Kiválósági Hely elismerések, a Gyógyszerésztudományi Kar által 2007-ben elnyert Felsőoktatási Minőség Díj ezüst fokozatú elismerés, valamint a Gazdasági és Műszaki Főigazgatóságon 2008-ban sikeresen tanúsított ISO 9001:2000 szabvány.

BÁCSI JÁNOS

INTÉZMÉNYVEZETÉS ÉS MINŐSÉGIRÁNYÍTÁS

A vezetésről, irányításról, igazgatásról, vezetőről, igazgatóról,¹ minőségbiztosításról, minőségirányításról, innovációról² sokféle definíciót, leírást találunk a szakirodalomban. A téma szempontjából az *intézményt egy homeosztát rendszernek, a vezetőt, a vezetést a homeosztát rendszer komparátorának fogom tekinteni, a minőségirányítást pedig a homeosztát rendszer ellenőrzőjének.*

A homeosztázis³ fogalma az orvostudományból került át más tudományágakba. A homeosztázis egy olyan önszabályozó rendszer, amely a külső és/vagy belső állapotok változására úgy reagál, hogy megváltoztatja a hatások következtében saját állapotát annak érdekében, hogy a rendszer önmaga működését az optimális szinten tarthassa. A legtöbb rendszer vagy gép működése leírható homeosztázisként. Például a hűtőszekrény is felfogható ilyen rendszerként, vagyis az optimális állapota mondjuk a mélyhűtőnek – 20 és -25 °C között van. Ha külső hatásként csökken a konyha hőmérséklete, a kompresszor kikapcsol, hogy a belső hőmérséklet az optimális határok között maradjon, ha pedig a külső hőmérséklet emelkedik, a hűtő „bekapcsolja” önmagát, hogy az optimalitás fennmaradjon. A háziasszony pedig – mint minőségbiztosító – időnként ránéz a hűtőre, hogy optimálisan működik-e, és ha azt tapasztalja, hogy nem, állít a gombokon, vagy ha nagy a baj, szerelőt hív. Az iskola is leírható homeosztát rendszerként, ahol mondjuk az optimális működés a következő paraméterekkel jellemezhető:

- Megfelelő számú szülő választja gyermekének az adott iskolát, vagyis az iskola népszerű.
- A tanulók többsége (az adott iskola befejezése után) abba az intézménybe nyer felvételt, ahová jelentkezett.
- A tanulók jól érzik magukat az iskolában, szeretnek oda járni.
- A szülők elégedettek az iskola által nyújtott nevelés és oktatás módszereivel és színvonalával.
- A nevelők jól érzik magukat az iskolában, elégedettek a feltételekkel és a lehetőségekkel.
- Az iskolafenntartó elégedett az adott oktatási intézményével, az iskola működéséhez biztosítja a feltételeket.
- Az iskola jól szerepel az országos kompetenciaméréseken.

Lehetnek folytatni, finomítani a felsorolást, én csak az általam leglényegesebbnek ítélt összetevőket emeltem ki. *Az iskola minőségirányítási rendszerének kidolgozása éppen ezeket a paramétereket fogja felmérni, részletezni és finomítani.* Ha az előzőekben felsorolt hét paraméter bármelyike „értékében megváltozik” negatív irányba (nincs elég jelentkező gyermek, nem veszik fel a végzős diákokat stb.), a rendszer meghibásodik, vagy működése leáll, ha a paramétereket nem sikerül az optimális szintre visszaállítani.

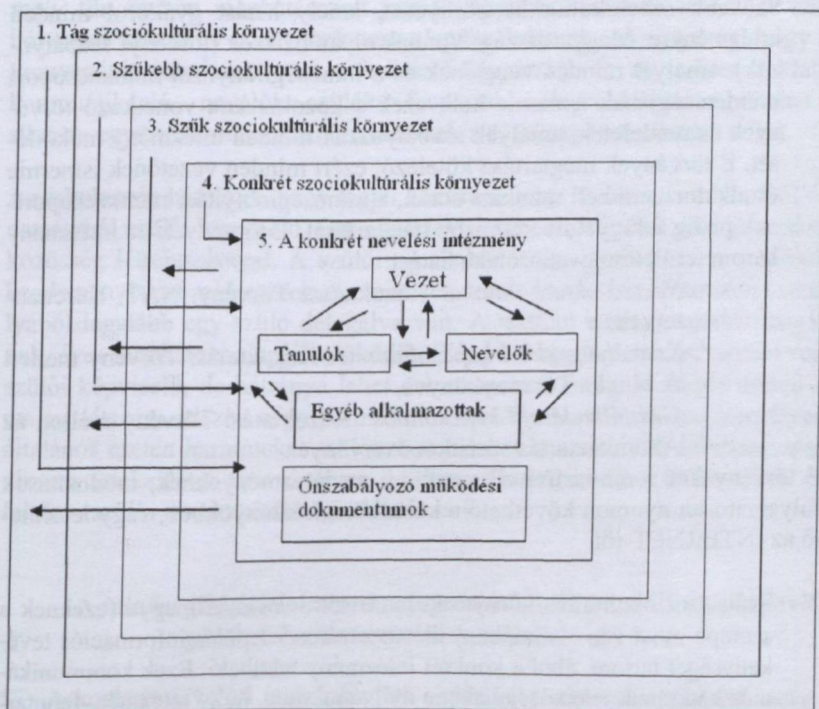
„A homeosztát mint általánosított fogalom feltételezi, hogy van egy mérőeszköz, amely a rendszer állapotairól tudósít. Ez egy komparatátorba, egy összehasonlító eszközbe vezet át: ha eltérést talál, akár plusz, akár mínusz irányba, akkor különböző beavatkozások jönnek létre. Ezek a beavatkozások csillapított értékkel egészen addig tartanak, míg a mérő azt nem találja, hogy az érték a komparatátornak megfelelő értékhatárok között marad ...”⁴

A fenti idézetből kiderül – ha elfogadom, hogy az iskola homeosztát rendszer -, hogy a vezető, az iskola igazgatója - egy olyan „mérőeszköz” (komparatátor), amely összehasonlít, mér, és ha szükséges, beavatkozik, vagyis dönt annak érdekében, hogy a rendszer, az iskola optimálisan működjön. A beavatkozásoknak (döntéseknek, határozatoknak) azért kell csillapított értékűeknek lenni, mert a radikális beavatkozás vagy tönkreteszi a rendszert, vagy egészen új rendszert hoz létre. (Persze születhetnek ilyen döntések is, ekkor vagy megszüntetnek egy iskolát, vagy összevonnak iskolákat, vagy átszervezik.) Természetesen az igazgató nem tud mindent mérni, nem érzékelhet minden problémát, ezért használ „mérőeszközt”, *ez a mérőeszköz pedig a közoktatásban nem más, mint a minőségirányítást végző munkacsoport által összeállított elégedettségvizsgálat-sorozat.*

Fontos, hogy a rendszer állapotában akár negatív, akár pozitív elmozdulást érzékel a „mérőeszköz”, mindig legyen beavatkozás, vagyis döntés. A rendszer állapotának negatív elmozdulása esetén ez a döntés nem is szokott elmaradni. Pozitív elmozdulás esetén sem maradhat el, ilyenkor kell a vezetőnek dicsérni, jutalmazni. Lehet olyan mértékű a pozitív elmozdulás (tanulmányi versenyeken kiemelkedő eredmények, jó továbbtanulási arány stb.), amikor a rendszer paramétereit célszerű átállítani, vagyis módosítani a pedagógiai programot, vagy az SZMSZ-t stb., mert például tagozatos osztályt akarunk létrehozni, vagy bizonyos tárgyat csoportbontásban tanítani stb. Ilyen esetben a rendszer az új paraméterek alapján működik, azokat ítéli a vezető optimális értékeknek.

Ezek alapján még tovább pontosítva meghatározásunkat: Az iskola igazgatója egy olyan homeosztát rendszer komparatóra, aki folyamatosan ellenőrizzeti a minőségirányítási munkacsoporttal a rendszer állapotát, és ha a paraméterekben eltérést tapasztal, beavatkozik (dönt) annak érdekében, hogy a rendszer optimális működését fenntartsa. A következő kérdés, hogy milyen külső és belső hatások érik a rendszert (az iskolát), amelyek következtében a paramétereket korrigálni kell, valamint milyen csatornán keresztül, milyen formában és kiktől érkeznek ezek a hatások. A rendszer optimális állapotát ratifikáló paraméterek kommunikátumban (az iskola működését szabályozó dokumentumok) rögzítettek.

A rendszert, és a rendszert érő hatásokat az 7. számú ábra mutatja.



7. ábra: Iskolai rendszer, rendszert érő hatások

A minőségirányítási munkacsoport másik fontos feladata, hogy figyeljen az 7. sz. ábrán bemutatott külső és belső hatásokra, jelezze előre azok várható hatását.

1. A rendszert (az iskolát) érintő legtágabb külső hatásrendszer, amit tág szociokulturális környezetnek minősíték: Európa. Az EU-hoz való csatlakozás már szükségessé teszi olyan dokumentumok ismeretét (egységes vizsgarendszer, képesítési követelmények az EU-ban, szakképesítés elfogadásának feltételei, várható pályázatok, kiemelt ajánlások stb.) a minőségirányítási munkacsoport számára, amely optimális működést biztosít iskolájának.
2. Szűkebb szociokulturális környezet, amely hatást gyakorol minden intézményre: Magyarország. Vannak olyan hatások (törvényi szabályozók), amelyet minden vezetőnek és a minőségirányítási munkacsoport minden tagjának ismernie kell, ezek a közoktatásra vonatkozó törvények és rendeletek, amelyek szabályozzák minden intézmény működését. E törvények megtartása kötelező, ezért minden vezetőnek ismernie és alkalmaznia kell munkája során, a minőségirányítási munkacsoportnak pedig felügyelnie kell azok megtartását. E törvények az intézmény három területére gyakorolnak hatást:
 - *Nevelő-oktató munka*: Köznevelési Törvény, NAT, Kerettantervek,
 - *Személyügyekkel kapcsolatos*: A Köznevelési Törvény mellett A Munka Törvénykönyve,
 - *Gazdálkodással kapcsolatos*: Köznevelési Törvény mellett az Államháztartás vonatkozó törvényei.

E törvényeket a minisztérium megküldi az intézményeknek, módosításuk folyamatosan nyomon követhető a különböző közlőnyökből, vagy letölthető az INTERNET-ről.

3. Szűk szociokulturális környezeti hatásnak a régió, a megye (ezeknek a szerepe most van alakulóban) illetve a város/település információs tevékenységét tartom, ahol a konkrét intézmény található. Ezek kommunikációs hatásának jelentősége abban nyilvánul meg, hogy intézményfenntartóként funkcionálva olyan rendeleteket és határozatokat hozhatnak, amelyek megtartása az adott intézmény számára kötelező. Ezek általában írásban érkeznek, néhány helyi szabályozó rendelet meghozatala előtt kikérlik az oktatási intézmények véleményét, de sajnos nem ez a jellemző, pedig az intézményi MIP-et egyeztetni kell a fenntartói MIP-pel.

4. Konkrét szociokulturális környezeti hatás alatt annak a falunak, vagy város esetén – ahol több iskola is van - annak a városrésznek a hatását értem, ahonnan a körzet miatt, vagy körzet híján más tényezők alapján, a legtöbb tanuló érkezik az iskolába. Ebben az esetben a szülők elvárásainak külső hatása a legerősebb, amit soha nem hagyhat figyelmen kívül az iskola, ha rendszerét sikeresen és eredményesen akarja működtetni. Sőt a legcélravezetőbb az, ha a külső szülői hatások nagy részét belső hatássá alakítja az iskola azzal, hogy minél több szülői szervezet létrehozását szorgalmazza, illetve minél több lehetőséget teremt az intézmény a szülőkkel való kapcsolattartásra.

A szülői szervezetek közül segítheti az intézmény munkáját az iskolaszék, mely törvényben meghatározott jogosítványokkal rendelkezik, saját szabályzatot készít, és éves munkaterv alapján dolgozik. Előnye még, hogy a konverzációjában⁵ részt vesz a fenntartó képviselője is, így a háromoldalú kommunikáció – nevelők – szülők – fenntartó - sok problémát megelőzhet a sikeres, együttműködő kommunikációval, sok ötletet és segítséget adhat.

Az iskolaszék hátránya, hogy tagjai közt nem lehet minden évfolyamból és osztályból szülői képviselő. Ezt a hátrányt lehet megoldani a szülői munkaközösség létrehozásával. A szülői munkaközösség olyan önként, a szülők kezdeményezésével létrehozott szervezet, amelyben az iskola minden osztályából legalább egy szülő delegálva van. A testület elnököt választ magának, éves munkaterv alapján működik. Előnye, hogy minden osztályból van szülői képviselő, de hátránya lehet sok csoporttal működő iskola esetén a magas létszám, hiszen négy párhuzamos osztállyal működő nyolcosztályos általános esetén harminckét szülővel nem lehet konverzációt folytatni, maximum értekezletet tartani. Ilyen esetben célszerű kettő – külön alsós és felsős – szülői munkaközösséget létrehozni.

A minőségirányítási munkacsoport feladata a szülők elégedettségének folyamatos mérése, monitorozása

5. A konkrét nevelési intézményben – a külső hatásokra – *tanulók, nevelők, egyéb alkalmazottak, és vezető interakciójában valósul meg az a szervezeti munka, amelynek rendszerirányítója a vezető, segítője pedig a minőségirányítási munkacsoport.* Az intézmény maga is készít olyan dokumentumokat, amelyek hatással vannak magának a rendszernek a működésére. Ezeknek a dokumentumoknak egy részét külső hatásra készíti a szervezet (törvényi szabályozás írja elő elkészítését, például:

Pedagógiai program, munkaköri leírások stb., másik része a belső ön-szabályozás céljából készíthető).

Az eddigiekben azt tekintettem át, hogy milyen külső hatások befolyásolják a homeosztát rendszer – az intézmény - működését, hogy a vezetőnek komparatátorként milyen hatásokkal kell, hogy számoljon, milyen információkat kell, hogy feldolgozzon, feldolgoztasson a minőségirányítási munkacsoporttal ahhoz, hogy rendszerét optimális szinten tartsa. Megnéztem azt is, hogy maga a rendszer milyen kommunikátumokat (belső szabályozó rendelet) hoz létre működésének fenntartására. Ám ezek a belső szabályozók önmagukban nem léteznek, csak az iskolában dolgozó gyerekek és felnőttek munkájában nyer megvalósulást, ezért még azt kell megvizsgálni, hogy a homeosztát rendszer paramétereit determináló emberi tényezők közül miket kell a vezetőnek és a minőségirányítási munkacsoportnak figyelembe venni ahhoz, hogy rendszerét optimális szinten tudja működtetni.

Hiszen a túl magasra állított paraméter olyan feladatok elé állíthat felnőttet - gyermeket egyaránt, aminek nem lesznek képesek eleget tenni, így eleve kudarc vár mindenkire, még a vezetőre is. A túl alacsony szint is gátolni fogja a rendszer megfelelő működését. A tanítványok egy részét más iskolába viszik, mondván, hogy itt nem fejlődik. A kollégákat nem készíteti erőbedobásra az alacsony mutató, így előbb-utóbb olyan érzésük lesz, hogy tudásuk, munkájuk hiábavaló, elkedvetlenednek. *A rendszer optimális beállításához a minőségirányítási munkacsoportnak a következő humán tényezőket kell figyelembe venni:*

- A nevelők szakmai felkészültsége (Ezen lehet és kell folyamatosan módosítani, a pedagógus-továbbképzés lehetősége éppen ezt szolgálja.)
- A nevelők elhivatottsága (Mennyire tudnak azonosulni a Pedagógiai programban foglaltakkal, mennyiben fogadják el a vezetés tanácsait, hogyan hajtják végre azok döntéseit.)
- A nevelők egymáshoz való viszonya (Hogyan tudnak együtt dolgozni, elfogadják-e mások hibáit, elismerik-e mások erőnyeit.)
- A nevelők tanulókhoz való viszonya (Rendelkezik-e olyan empátiával, amely lehetővé teszi, hogy minden tanulót elfogadjanak, hogy minden tanulóban találjanak értéket.)
- A tanulók nevelőkhöz való viszonya (Emberileg és szakmailag tisztelik-e, elfogadják-e az őket tanító nevelőket.)
- A tanulók egymáshoz való viszonya (Van-e az osztályokba perifériára szorult tanuló, a rend, fegyelem megfelelő szintű-e.)

- A tanulók szociális háttere (Nem tud rajta változtatni az iskola, de muszály, hogy figyelembe vegye a tervezésnél, mert ha olyan követelményt állít a tanulók elé, amelyet szociális okok miatt nem tudnak teljesíteni, nem fog az iskola rendszere megfelelően működni.)
- Az egyéb iskolai alkalmazottak mennyiben tudják segíteni a nevelést- és oktatást, illetve azok megfelelő körülményeinek megteremtését.

Ha a rendszert érő külső és belső hatásokat próbálom összegezni, a legszembetűnőbb, hogy mind a külső hatások bármelyik szintjéről (tág-, szűkebb-, szűk-, konkrét szociokulturális környezet), mind a rendszerben keletkező belső hatás mennyisége óriási, a teljesség igényével szinte számba sem lehet venni. A nagy mennyiség mellett problémát jelent a feldolgozásban a gyors változás, gondoljunk csak a törvényi szabályozásra. Ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy a legjelentéktelenebbnek tűnő változásra is azonnal reagálnia kell a vezetőnek, mert az befolyásolhatja, módosíthatja, vagy akár meg is változtathatja rendszere állapotát. A gyors reakcióhoz pedig arra van szüksége a vezetőnek, hogy minden külső és belső információval rendelkezzen, mert csak ezek ismeretében lesz képes helyes döntést hozni. És hogy mindezt meg tudja valósítani, segítségként kell működtetnie a minőségirányítási munkacsoportot.

Jegyzetek

1. Mezei Gyula (2006): *Alkalmazott vezetéselmélet – Az iskolavezetés elmélete és gyakorlata*. Budapesti Műszaki Egyetem, Budapest. 9-36.
2. Benedek István (2005): *Szakmai fejlesztés*. OKKER, Budapest. 11-108.
3. „Homeosztázis gör el., él az élő szervezetnek a változó külső és belső körülményekhez való alkalmazkodó képessége, amellyel önmaguk viszonylagos biológiai állandóságát biztosítják.” In: Bakos Ferenc (1989): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 342.
4. Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Típotex Kiadó, Budapest. 38.
5. Bácsi János (1999): *Kommunikációs modellek és elméletek*. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó, Szeged. 81-102.

FARKAS KATALIN ZÁRSZÓ

Megtisztelő az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet számára, hogy a Szegedi Tudományegyetem pedagógusképző kara ismételten helyt ad a minőségügyet. Az együttműködésnek gyümölcsöző hagyományai vannak az intézményben. Példaként említem a 2004 és 2006 között zajló, „A Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszerének kialakítása” című projektet. A projekt eredményeképpen a Szegedi Tudományegyetem vezetésével a korábbiakban felmerült megoldásoktól eltérő minőségértékelési modell kidolgozása történt meg. Ebben a munkában részt vettek a kar minőségügyi szakemberei is.

Az említett projektben a konzorciumi szakértői csoport olyan minőségértékelési modellt ajánl a felsőoktatás számára, amely nem csupán a fejlesztendő területekre mutat rá, hanem lehetővé teszi a fejlesztések stratégiába ágyazott menedzselését, a minőség- és stratégiai menedzsment integrálását. A sikeres pályázat következtében nem csupán modell kidolgozásra került sor, hanem lehetőség nyílt az elvi modell gyakorlatban való alkalmazására is. A mostani tapasztalatcserén, mint a projekt hajdani szakmai vezetője nagy örömmel találkoztam az úttörő munkát vállaló minőségügyi szakértőkkel, minőségirányítási vezetőkkel, szaktanácsadókkal, mint a minőségfejlesztés tanár mesterszak tanáraival. Ez a tény dupla öröm számomra. Egyrészt azért, mert a gyakorlat igazolta, hogy a kifejlesztett minőségértékelési modell kari adaptációja is jól működik, másrészt azért, mert a projekt eredményeinek a fenntarthatóságát jelenti, hogy az a sok tudás és tapasztalat, amely létre jött, integrálódott a minőségfejlesztés tanár mesterszak akkreditációs anyagába, és élő gyakorlattá vált a képzési programban megtestesítve.

Alig telt el három év, és a kar újabb bizonyítékát adta: nyitott a minőségügy területén is. Három évvel ezelőtt, a már említett projekt második szakaszának zárásaként a konzorciumot alkotó intézményekben és a Szegedi Tudományegyetemen kari szintű tanácskozások zajlottak 2006. tavaszán. A karon ugyanilyen élénk érdeklődés mellett folyt a minőségirányítási és minőségértékelési bizottság nyilvános ülése. A tanácsterem, ahol most vagyunk, akkor is zsúfolásig megtelt. Az ügy melletti elkötelezettséget jelezte, hogy az ülésen részt vett a kar tudományos főigazgató helyettese, a kari minőségirányítási és minőségértékelési bizottság elnöke, a HÖK elnöke, jelen voltak

az érdeklődő tanszékvezetők, a kar állandó bizottságainak elnökei, munkatársai és számos hallgató is.

Az érdeklődés hátterében minden bizonnyal az áll, hogy a vezetés jól menedzseli a minőségügyet, támogatást kap minden újszerű kezdeményezés. Figyelemre méltó, hogy az intézményben 1999. évtől minőségügyi oktatás folyik általánosan művelő és választható tantárgyak keretében. Széles körben figyelemmel kísérik, és konkrét tevékenységekkel ösztönzik a minőségfejlesztési feladatokat a vezetés szintjétől a Hallgatói Önkormányzaton át a hallgatókig. A Hallgatói Önkormányzat a hallgatók, mint a legszélesebb érdekelt csoport mozgósításával, és aktív kezdeményezéssel mozdította előre a felsőoktatásra általánosan értelmezhető, általános elvi, minőségértékelési modell megismertetését és megvitatását. A hallgatók részéről megfogalmazott kérdések arra irányultak, hogy hogyan tudnak bekapcsolódni az intézményi minőségértékelési modell kialakításába, formálásába.

Ma már a legnagyobb örömmel jelentem be, hogy a kérdésekre megvan a válasz. A most induló „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” című projekt VI. pillérének címe: „Hallgatók bevonása a minőségfejlesztési folyamatba”. Célja, hogy erősödjön a hallgatók aktív szerepvállalása az intézmények minőségfejlesztésében és fokozódjon a minőségi oktatás iránti igény. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet felkészült munkatársai részéről *Jókainé Molnár Katalin* a Felsőoktatási Minőségfejlesztési Programiroda vezetőjének irányításával hamarosan megtörténik a hallgatói igények, szükségletek és aktivitások széles körű felmérése, a válaszlehetőségek összegyűjtése, azok koordinálása és megvalósítása.

Ennyit a háttérrel, arról a kis, de annál fontosabb szeletről, amennyit én látok és tapasztalok egykori anyaintézményem viszonyulásáról a minőségügyhöz. Zárszavam is több szubjektív elemet tartalmaz, az „itt és most” megfogalmazható zárszók természetéből kifolyólag. Azt fogalmazom meg, hogy számomra hogyan álltak össze a megközelítésben ugyan különböző, de ugyanazt a célt szolgáló történések, az interaktív előadások üzenetei és a spontán beszélgetések tartalma. *Dr. Homor Géza* dékánhelyettes úr köszöntőjében *szakmai tudásról* és *elkötelezettségről* beszélt. Messzemenően támogatni tudom azon gondolatát, amely szerint a minőségfejlesztés tanár mesterszak túlnyúlik a mesterszak oktatási határán: lehetőség arra, hogy a minőségügy napi gyakorlattá váljon. Ezen a tapasztalatcserén azon példaértékű helyzetnek lehettünk szemtanúi, amikor a képzésben érdekelt feleknél a szakmai tudás is, és az elkötelezettség is evidenciaként volt jelen. Konkrét

eredményeket ismerhettünk meg, számos helyzetben érezhettük és tapasztalhattuk a kreativitást és az innovatív megoldásokat.

Dr. Trencsényi László elnök úr rávilágított az autonómia és a minőségbiztosítás újszerű összefüggéseire. Szavai mögött azt az autonóm szervezeti formához való közelítés ösztönzését éreztem, amelyben a minőségbiztosítási, pedagógiai-módszertani megújulás is szükségszerűvé válik. A megközelítés szellemisége azt a tendenciát erősíti, amely az 1985-ös közoktatási törvénytől napjainkig nyomon követhető. Az ezredforduló felé haladva az iskolák egyre több területen önállóan végezhetik a munkájukat. Hatályos jogszabályok lehetővé teszik, hogy a végrehajtói hozzáállást felváltsa a szakterülethez való alkotó, tevékeny és felelős viszonyulás. Az előadó a stafétabotot átvevő végzősök küldetését két pontban fogalmazta meg: megküzdeni a minőségfejlesztés tanár mesterszakot ellenző szakmai közvéleménnyel és napi rutinná tenni a közvetlen iskolai környezetben a minőségbiztosítást. Elnök úr szavai meggyőzően hatottak, amikor arról beszélt, hogy „emberi hitellel, szakmai érettséggel és jó kommunikációval” mindez lehetséges.

Dr. Pukásznuszky Béla elnök úr hármas szerepében gazdagította a rendezvény munkáját. Egyszer, mint a Szegedi Tudományegyetem rektorhelyettese, másodszor, mint a minőségügygel foglalkozó, felelős szervezet képviselője, harmadszor, mint a lineáris tanárképzésben közreműködő tanár. Előadása átláthatóvá és értelmezhetővé tette az első hallásra bonyolultnak tűnő bolognai folyamatot. Jogszabályi környezetbe ágyazottan követhető történeti áttekintést adott a mesterképzésekig vezető útról. Mint említette: eddig a legnagyobb volumenű strukturális - tartalmi reform felülről irányított folyamatának, a mesterszinten kiteljesedő tanárképzésnek alapvető és mélyreható változásait érzékeljük, tapasztaljuk. Előadásának üzenete a köszöntőben megadott alaphanghoz illeszkedett, a minőségfejlesztés tanár mesterszakban érdekelt szakmai tudását pallérozta, és a különböző nézőpontok közeledését segítette. Magam részéről a hangsúlyt a szakszerűsége helyezni, amely segített jobban megérteni és belátni az integráció lényegét és funkcióját a felelős szervezetek szemszögétől a napi gyakorlat szemüvegén át.

Dr. Farkas Olga a minőségfejlesztés tanár szakképzettség felelőse az integrációra vonatkozó formai és tartalmi követelmények lehetséges megvalósításáról adott képet. Előadásának logikai ívét a minőségtudatosság fokozatai alkották. Hitelesen és példákkal alátámasztva fejtette ki az érési folyamat végkifejletét, a „bizonyosság” gondolatát: minőségszemlélet és minőségtudatos magatartás nélkül ma már nem lehet a fokozódó versenyben a munkaerő piacon érvényesülni, és eredményeket elérni. Elodázhatatlanná vált az új

tartalom új formai keretekben történő megvalósítása – mint mondta. Ma már többször felmerült a minőségfejlesztés emberi tényezője. Elhangzott a Total Quality Management oktatásügyi alkalmazása, amelynek elemei feltehetően a mai napon megismert minőségfejlesztés mesterszak képzési gyakorlatában. Az ismételt gondolat üzenetértékű: rajtunk, embereken múlik, hogy a minőségfejlesztési eszközöket, eljárásokat hogyan és milyen mélységben alkalmazzuk saját magunk és szervezeteink javára.

Topár Gábor úr, a Minőségfejlesztés a felsőoktatásban című projekt szakmai vezetője ismét más megvilágításba helyezte a minőségügyet. A mainál lényegesen fejlettebb minőségkultúrára van szükség – kezdte a mondanivalóját. Majd felvázolta az egységes szemléleten alapuló minőségkultúra kialakításának TÁMOP 4.1.4. Minőségfejlesztés a felsőoktatásban című projekt aktuális kereteit. Rávilágított a kialakítandó egységes fogalomhasználat és a megfelelő eljárásrendek, a munkaerő piaci szervezetek és a szakmai szervezetek együttműködésének az előnyeire. Az előadó a minőségügyet támogató nagyszabású program számos olyan megvalósítani kívánt együttműködési formáiról beszélt, amelynek valóra válása előrevetíti az együttműködésben rejlő erőt, a siker titkát. Az interaktív előadás példát mutatott a közösen értelmezett minőségkultúra alakításának, formálásának lépéseire – ad hoc jellegű párbeszéd, gondolatcsere kialakulásának lehattunk tanúi hallgatók és előadók között.

Dr. Vilmányi Márton igazgató úr nagyléptékű előadása a Szegedi Tudományegyetem gyakorlatából mutatott példákat. Szakavatott vezetőtől a fejlesztések stratégiába ágyazott menedzselését, a minőség- és stratégiai menedzsment integrálási lehetőségét ismerhették meg a résztvevők. A Szegedi Tudományegyetem minőségirányítási modelljének rendszerszemlélete, amely áthatja a képzési, az osztálytermi szinteket is, a mostanában sokat emlegetett gondolatot erősítette: „gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan”. A minőségirányítási alapelvek érvényesülése a hierarchikus rendszerben éppen olyan kívánatos az egyetemi vezetés mindennapjaiban, mint a mesterszak napi működésében, vagy az egyéni szintű tanítási – tanulási folyamatban. Talán a rendszerelemek legkisebb közös nevezői a minőségirányítási alapelvek, amelyek helyzetről helyzetre érvényesülve járulnak hozzá a nagy egész „olajozott” működéséhez. A háttérben itt újra és újra felbukkan a minőségfejlesztés emberi tényezője: az egyes ember minőség-szemléletével és minőség tudatos magatartásával támogathatja, alakíthatja a szervezet kohéziós erejét, amely a versenyképesség egyik tényezője.

Bácsi János igazgató úr ismét más szemszögből közelítette meg a témát. A minőségügy szempontjából az intézményt egy homeosztát rendszernek, a vezetőt, a vezetést a homeosztát rendszer komparátorának, a minőségirányítást pedig a homeosztát rendszer ellenőrzőjének – önszabályzó rendszerének tekintette. Felfogásában az iskola igazgatója egy olyan homeosztát rendszer komparátora, aki folyamatosan ellenőrizteti a minőségirányítási munkacsoporttal a rendszer állapotát, és ha a paraméterekben eltérést tapasztal, beavatkozik (dönt) annak érdekében, hogy a rendszer optimális működését fenntartsa. Az előadó sodró erővel mutatta be a JGYPK gyakorló iskolájának minőségirányítási rendszerét, amely az elhangzottak szerint működik. Kuriózum és egyben az elhangzottakat hitelesíti, hogy az előadó ismert és elismert gyakorló igazgatóként és minőségügyi szakemberként tanít a minőségfejlesztés tanár mesterszakon.

A rendezvény végére értünk. Mostanra már a több szempontból megvilágított téma összeért. Világosan látjuk a jogszabályi környezetet, az intézmények közötti és az intézményeken belüli, egymást támogató együttműködések előnyeit, amelyeket át és áthat a jobbitás, a fejlődés, és a kiválóság gondolata. Sok és hasznos impulzust kaptunk, mi több: a személyes és intézményi tapasztalatok átadásával „élő tananyagot írtunk”, amelyből ki - ki igénye és szükséglete szerint használ fel saját gyakorlata jobbitása céljából.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet köszöni, hogy ezen a napon is, a kreativitás európai évében kölcsönösen megmutattuk a kreatív és innovatív megoldásainkat. Külön köszönet és tisztelet azoknak, akik személyes jelenlétükkel elősegítették a tanárok és diákok közötti dialógust. Köszönet illeti azokat a munkatársakat is, akik a háttérben támogatták a Szegedi Tudományegyetemen hagyományosan jól működő általános minőségmenedzsmentet, köszönet *Bali Ferencnének, Bódi Virágnak, Farkas Zsuzsannának, Gidai Sándornének, Molnár Gráciának, Spohn Beátának, Varga Csabának és Varga Gábornak.*

SPOHN BEÁTA ÉS MOLNÁR GRÁCIA MINŐSÉG – MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS FELSŐOKTATÁSI EURÓPAI UNIÓS DOKUMENTUMOKBAN

*Háttéranyag a Minőség MESTER-sége és a közoktatás című,
2009. május 21-i rendezvényhez*

Magna Charta Universitatum, 1988
Bologna, 1988. szeptember 18.

Bevezetés

Az európai egyetemek alulírott rektorai, akik a legősibb európai egyetem kilencedik centenáriuma alkalmából, négy évvel az Európai Közösség országai között határok végleges megszüntetése előtt, Európa valamennyi népe kiszélesedő együttműködést remélve Bolognában összegyűltünk – abban a hitben, hogy a népeknek és államoknak minden eddiginél jobban fel kell ismerniük az egyetemek szerepét egy átalakuló és egyre nemzetközibbé váló társadalomban. Úgy véljük, hogy

1. ennek az évezrednek a végén az emberiség jövője nagymértékben függ a kulturális, tudományos és műszaki fejlődéstől; és hogy ez a fejlődés a kultúra, a tudás és a kutatás központjaiban – vagyis az igazi egyetemeken- kezdeményeződik;
2. az egyetemek azon feladata, hogy a tudást a fiatalabb nemzedékeknek továbbadják, a mai világban magában foglalja, hogy a társadalom egészét is szolgálniuk kell; és hogy a társadalom kulturális, szociális és gazdasági jövője érdekében jelentős erőfeszítéseket kell tenni, különösen a folyamatos továbbképzés terén;
3. az egyetemeknek a jövő nemzedékeit és rajtuk keresztül másokat a természeti környezet és az élet teljes harmóniájának tisztelőiben tartására kell tanítaniuk.

Ezért az európai egyetemek alulírott rektorai az államok és a népek lelkiismerete előtt ünnepélyesen kihirdetik azokat az alapelveket, amelyek most és a jövőben az Egyetem küldetését fenntartani hivatottak.

Alapelvek

1. Az Egyetem – a földrajzi helyzetük és a történelmi hagyományaik miatt különböző társadalmakon belül – autonóm intézmény, amely kutatással és tanítással maga hozz létre, vizsgálja meg, értékeli és adja tovább a kultúrát. Hogy kielégíthesse a körülette lévő világ szükségleteit, kutatása és tanítása morálisan és intellektuálisan független kell legyen minden politikai autoritástól és gazdasági erőtől.
2. Az Egyetem oktatási és kutatási tevékenysége elválaszthatatlan kell legyen, ha el akarjuk kerülni, hogy az oktatás elmaradjon a társadalom változó igényeitől és szükségleteitől, valamint a tudományos ismeretek fejlődésétől.
3. A kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága az egyetemek életének alapelve; az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességükön belül biztosítaniuk kell ennek az alapvető követelménynek a tiszteletben tartását.
A türelmetlenséget elutasító, a párbeszédre mindig kész Egyetem a tanárok és diákok együttműködésének kivételezett helye. A tanároké, akik képesek ismereteik átadására, és rendelkeznek mindazon eszközökkel, amelyek tudásuk kutatással és innovációval való továbbfejlesztéséhez szükségesek, a diákoké, akik jogosultak, alkalmasak és készek ismereteik gyarapítására.
4. Az Egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, folyamatosan törekszik az egyetemes ismeretek megszerzésére, küldetésének teljesítése érdekében nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének kölcsönhatásának parancsoló szükségességét.

Sorbonne-i Közös Nyilatkozat, 1988

Sorbonne, Párizs, 1998. május 25.

Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság illetékes minisztereinek közös nyilatkozata az európai felsőoktatási rendszer építmények harmonizálásáról

Az európai folyamat legutóbb rendkívül fontos lépésekkel haladt előre. Bármennyire fontosak legyenek is azonban ezek a lépések, nem feledhetjük, hogy Európa nemcsak az eurót, a bankokat és a gazdaságot jelenti; jelenteni

kell a tudás Európáját is. Kontinensünk intellektuális, kulturális, társadalmi és technikai jellemzőit is erősíteniünk kell, és építeniünk kell rájuk. E jellemzőket nagymértékben formálták Európai egyetemei, és továbbra is központi szerepet játszanak a fejlődésben. Nyitott tér a felsőfokú tanulás előtt Európában – ez sok értéket hordoz és széles távlatokat nyit.

Egyfelől természetesen tiszteletben kell tartanunk különbözőségeinket; másfelől azonban folyton azon kell munkálkodnunk, hogy elhárítsuk a korlátokat. A tanítás és tanulás olyan kereteit kell kialakítanunk, amelyek könnyítik a mobilitást, és egyre szorosabbá teszik az együttműködést. Felsőoktatásunk nemzetközi elismertsége és kitűnő adottságai szorosan összefüggnek e rendszerek külső és belső áttekinthetőségével. Úgy tűnik, olyan rendszer kezd kibontakozni, amelynek két fő – kezdő (*undergraduate*) és végző (*graduate*) – szakasza van, és amelyet már nemzetközi összehasonlításban is egyenértékűnek lehet tekinteni.

Bolognai Nyilatkozat, 1999
Bologna, 1999. június 19.

Az európai oktatási miniszterek közös nyilatkozata

Az utóbbi évek rendkívüli vívmányainak köszönhetően az európai folyamat egyre növekvő fontosságú, az életet ténylegesen befolyásoló realitássá vált az Európai Unió és annak polgárai számára. A kitáguló lehetőségek és a többi európai országgal mélyülő kapcsolatok ennek a realitásnak szélesebb dimenziót kölcsönöznek. Mindemellett tanúi lehetünk a politikai és az akadémiai világban, valamint a közvéleményben annak a növekvő tudatosságának, amely egy teljesebb és kiszélesedő Európa megalapítására vonatkozik, amely felépíti és fokozatosan erősíti intellektuális, kulturális, szociális, tudományos és technológiai dimenzióit.

A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert, nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az európai polgári lét megszilárdításának és gazdagodásának. Olyan elhanyagolhatatlan komponens, amely lehetővé teszi, hogy a polgárok elsajátíthassák azokat a legfontosabb tulajdonságokat, amelyek által képessé válnak arra, hogy a közös értékek vállalásával és a közös társadalmi és kulturális térhez való tartozás tudatosságával szembenézzenek a közelgő új évezred kihívásaival.

Ma már általánosan elismert az oktatás és az oktatásban történő együttműködés fontossága egy stabil, békés, és demokratikus társadalom kifejlesztésében és megerősítésében, különös tekintettel Délkelet-Európai helyzetért.

Az 1998. május 25-i Sorbonne-i Nyilatkozat, melyet ezek a megfontolások támasztanak alá, hangsúlyozza az egyetemek központi szerepét Európa kulturális dimenzióinak kifejlesztésben. A nyilatkozat határozottan állást foglal az európai felsőoktatási terület létrehozás mellett, amely kulcstényező a polgárok mobilitásának és elhelyezkedésének elősegítésében, valamint az európai kontinens általános fejlesztésében. Számos európai ország elfogadta a felkérést, hogy elkötelezze magát a nyilatkozatban kitűzött célok mellett, aláírva, azt, vagy kifejezve elvi egyetértését vele. Az utóbbi időben Európában kezdeményezett számos felsőoktatási reform bizonyította sok kormányzat tetterekészségét.

Az európai felsőoktatási intézmények elfogadták a kihívást, és főszerepet vállaltak az európai felsőoktatási terület (*area*) kialakításában, szem előtt tartva az 1988-as bolognai Magna Charta Universitatum-ban lefektetett alapvető elveket is. Mindez a lehető legfontosabb, mivel az egyetemek függetlensége és autonómiája biztosítja a felsőoktatási és a tudományos kutatási rendszerek folyamatos alkalmazkodását a változó szükségletekhez, a társadalom igényeihez és a tudományos ismeretek fejlődéséhez. A folyamat helyes irányban, értelmes célokkal indult. A felsőoktatási rendszerek fokozottabb összeegyeztethetőségének és összehasonlíthatóságának megvalósítása mindazonáltal folyamatos elkötelezettséget igényel. Ezt a folyamatot konkrét intézkedések megtételével támogatnunk kell, hogy tényleges haladást érzünk el. A június 18-án megtartott ülés, amelyen országaink mindegyikének szakértői és tudósai vettek részt, nagyon hasznos javaslatokat tett elénk a kezdeti lépésekre vonatkozóan.

Részleteiben is figyelmet kell fordítanunk az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének fokozására. Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretekben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon. Miközben megerősítjük elhatározásunkat a Sorbonne-i Nyilatkozatban lefektetett általános elvek elkötelezett támogatására, hozzákezdünk ahhoz, hogy felsőoktatási politikánkat rövid időn belül, de mindenképpen a harmadik évezred első évtizedében koordináljuk annak érdekében, hogy az alábbi olyan célokat elérjük, amelyeknek elsőrendű fontosságot tulajdonítunk az európai felsőok-

tatási terület kialakításában és az európai felsőoktatás elmozdításában világszerte.

1. A könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszerének elfogadása (*adoption*), - diplomamelléklet alkalmazásával is – annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.
2. Olyan rendszer elfogadása, amely alapvetően két fő szakaszon, kezdő (*undergraduate*) és végző (*graduate*) szakaszon alapszik. A második szakaszba lépés meg kell követelje az első, legalább három évig tartó szakasz tanulmányainak sikeres teljesítését. Az első szakasz végén elnyert fokozat mint megfelelő képesítés kell releváns legyen az európai munkaerőpiacon. A második szakasznak pedig magiszteri vagy doktori fokozathoz kell vezetnie, akárcsak számos európai országban.
3. Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS-rendszer – elfogadása, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatási intézmények is elfogadják.
4. Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:
5. a hallgatókra, hogy hozzájussanak a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz,
6. a tanárookra, kutatókra és adminisztratív dolgozókra, hogy azt az időt, amelyet kutatással, oktatással és gyakorlattal európai kontextusban [más európai országban – a ford.] töltenek, elismerjék és valorizálják nekik anélkül, hogy törvényes jogaik sérülnének.
7. A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumok és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
8. A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára, azért vállaljuk ezeknek a kitűzött céloknak a megvalósítását, hogy megszilárdítsuk a felsőoktatás európai területét. E célból törekszünk a kormányközi kapcsolatok kialakítására és fejlesztésére az összes európai, a felsőoktatással kapcsolatban álló nem kormányzati szervezettel együttműködésben.

Azt várjuk, hogy az egyetemek ismét azonnal és pozitívan reagálnak javaslatainkra, és aktívan hozzájárulnak célkitűzéseink sikeres megvalósításához. Meggyőződésünk, hogy az európai felsőoktatási terület kiformalása folyamatos támogatást, értékelést és a folyamatosan fellépő szükségletek állandó adaptációját igényli, ezért elhatároztuk, hogy két év múlva ismét találkozunk abból a célból, hogy értékeljük az elért eredményeket, és meghatározzuk az újabb lépések irányát.

Prágai Közlemény, 2001

Prága, 2001. május 19.

Az Európai Felsőoktatási Tér felé

Két évvel a Bolognai Nyilatkozat és három évvel a Sorbonne-i Nyilatkozat elfogadása után a felsőoktatásért felelős európai oktatási miniszterek – akik 32 országot képviselnek – találkoztak Prágában, hogy áttekintsék a folyamat eddigi eredményeit, és hogy meghatározzák az elkövetkező évekre vonatkozó fejlődés irányát és prioritásait. A miniszterek újból megerősítették elkötelezettségüket az Európai Felsőoktatási Terület 2010-re történő kialakításának célja mellett. Az, hogy a találkozó helyszínéül Prágát választották, azon akaratuknak a szimbóluma, hogy az Európai Unió kibővítésének fényében egész Európát bevonják e folyamatba.

Az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén

A miniszterek elismerték, hogy a minőségbiztosítási rendszerek létfontosságú szerepet játszanak a magas színvonal biztosítása és a végzettségek összehasonlíthatóságának lehetővé tétele terén egész Európában. A miniszterek szorosabb együttműködést is szorgalmaztak az elismerési és a minőségbiztosítási hálózatok között. Hangsúlyozták a szoros európai együttműködés és kölcsönös bizalom szükségességét a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek elfogadása terén. Szorgalmazták továbbá, hogy az egyetemek és más felsőoktatási intézmények terjesszék a sikeres gyakorlat példáit, és hogy tervezzenek eljárásokat az értékelési és akkreditálási / elismerési mechanizmusok kölcsönös elfogadására. A miniszterek felhívást intéztek az egyetemekhez és más felsőoktatási intézményekhez, nemzeti ügynökségekhez és a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Hálózata (*European Network of Quality Assurance in Higher Education, ENQA*) elnevezésű szervezethez, hogy együttműködve más olyan szervezetekkel, melyek nem tagjai az

ENQA-nak. dolgozzanak együtt egy közös referencia keret megalkotásában, valamint terjesszék el a megvalósítás legjobb példáit.

Berlini Közlemény, 2003
Berlin, 2003. szeptember 19.

Az Európai Felsőoktatási Terület megvalósítása

Bevezetés

1999 júniusában, egy évvel a Sorbonne-i Nyilatkozatot követően, 29 európai ország oktatási minisztere aláírta a Bolognai Nyilatkozatot. Fontos közös tennivalókban állapodtak meg egy koherens és összefüggő Európai Felsőoktatási Terület 2010-ig történő fejlesztése végett. Az első ezt követő oktatási miniszteri találkozóra 2001. május 19-én került sor Prágában. Ekkor megnövelték a tennivalók számát, és megerősítették azt az elkötelezettségüket, hogy 2010-re létrehozzák az Európai Felsőoktatási Területet. 2003. szeptember 19-én Berlinben találkozott 33 európai ország felsőoktatásáért felelős minisztere, hogy áttekintse az eddig elért eredményeket, prioritásokat és teendőket fogalmazzon meg a következő évekre, meggyorsítva ezzel az Európai Felsőoktatási Terület megvalósítását.

Minőségbiztosítás

A felsőoktatás minősége az Európai Felsőoktatási Terület létrehozásának központi tényezője. A miniszterek kötelezettséget vállaltak arra, hogy támogatják a minőségbiztosítás továbbfejlesztését intézményi, nemzeti és európai szinten. Hangsúlyozták a közösen alkalmazott kritériumrendszer és módszertan kifejlesztésének a szükségességét a minőségbiztosítás folyamatában. Ugyancsak hangsúlyozták, hogy az intézményi autonómia elvével összhangban a felsőoktatási minőségbiztosítás elsődleges felelőssége maguké az intézményeké. Ez ad alapot az akadémiai rendszer reális elszámoltathatóságára egy nemzeti minőségi keretben (*national quality framework*). Ennek megfelelően a miniszterek egyetértettek abban, hogy a 2005-ig kialakításra kerülő nemzeti minőségbiztosítási rendszereknek magukban kell foglalniuk a következőket:

1. a bevont testületek és intézmények felelősségének meghatározása;

2. a programok vagy intézmények értékelése (*evaluation*), ami magába foglalja az önértékelést (*internal assessment*), a külső áttekintést (*review*), a hallgatók részvételét, valamint az eredmények publikálását;
3. a hitelesítés (*accreditation*), tanúsítás (*certification*) rendszere, vagy ehhez hasonló eljárások;
4. nemzetközi részvétel, kooperáció és kapcsolattartás (*networking*).

A miniszterek európai szinten fölhívják az ENQA-t (tagjain keresztül), hogy az EUA, az EURASHE és az ESIB közreműködésével dolgozza ki a minőségbiztosítás szabványainak (*standards*), eljárásainak és útmutatóinak együttesét; tárja föl a megfelelő *peer review* rendszer biztosításának lehetőségeit a minőségbiztosítási és / vagy akkreditációs ügynökségek vagy testületek számára; és erről jelezzon vissza a nyomon követési csoporton keresztül a miniszterek 2005-ös találkozájára. Más minőségbiztosítási szövetségek és hálózatok szakértelme is kellőképp figyelembe lesz véve.

A felsőoktatás európai dimenzióinak / szempontjainak támogatása

A miniszterek megállapították, hogy Prágában tett felhívásukat követően újabb, európai tartalmú, irányítottágú vagy szervezeti modulok, kurzusok és curriculumok kerültek kifejlesztésre. Említést tettek azokról a különböző európai országok felsőoktatási intézményei által megtett kezdeményezésekről, amelyekben akadémia erőforrásait és kulturális hagyományait egyesítve támogatták az integrált tanulmányi programokat, az első, a második és a harmadik szintű közös fokozatokat (*joint degree*).

Ezenfelül a miniszterek hangsúlyozták a közös fokozatot adó program keretében a külföldön tartósabb ideig végzett tanulmányok lehetőségének a biztosítását, valamint a nyelvi sokféleség biztosítását és a nyelvtanulást, annak érdekében, hogy a hallgatók elnyerjék teljes európai identitásukat, állampolgárságukat és alkalmazhatóságukat. A miniszterek egyetértettek abban, hogy nemzeti szinten vállalják ezen közös fokozatokat létrehozásának és elismerésének útjában álló jogi akadályok eltávolítását és aktívan támogatják a közös fokozatokhoz vezető integrált curriculumok megfelelő minőségbiztosításának a kifejlesztését.

Elért eredmények és teendők (leltár)

A 2010-ig elérendő célkitűzéseket tekintve, elvárható, hogy az alkalmazásra kerülő intézkedések mutatják a bolognai folyamatban elért fejlődést. Egy középtávú értékelés reális információt adhat arról, hogy a folyamat miként alakul és megadja, ha szükséges, a menetközbeni korrekciós intézkedések lehetőségét is.

A miniszterek felkérlik a nyomon követési csoportot, hogy 2005-ben esedékes újabb csúcstalálkozóig szervezzen leltározást és készítsen részletes jelentést az elért fejlődésről és a következő két évre kitűzött alábbi prioritások teljesítéséről:

1. minőségbiztosítás,
2. kétszakaszú képzési rendszer,
3. a fokozatok és képzési idők elismerése.

A résztvevő országok, ezen felül, készek lesznek arra, hogy a bolognai folyamathoz kapcsolódó felsőoktatási kutatásokhoz a szükséges információkat hozzáférhetővé tegyék. A folyamatban lévő kutatások és kutatási eredmények adatbázisaihoz való hozzáférést biztosítani kell.

Bergeni Közlemény, 2005
Bergen, 2005. május 19-20.

Az európai felsőoktatási terület: a célok elérése

A bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatásért felelős minisztereiként azért ültünk össze, hogy 2010 felé tekintve féldős értékelést készítsük, valamint kitűzzük a célokat és meghatározzuk a prioritásokat. A bolognai folyamat új résztvevői között köszöntjük ezen a konferencián Azerbajdzsánt, Grúziát, Moldovát, Örményországot és Ukrajnát. Mindnyájan egyformán értelmezzük a folyamatnak a bolognai nyilatkozatban, majd azt követően a prágai és berlini miniszteri konferenciák közleményeiben kifejezett alapelveit, célkitűzéseit és kötelezettségvállalásait. Megerősítjük elkötelezettségünket, miszerint a bolognai folyamat révén összehangoljuk politikánkat, hogy 2010-re kialakíthassuk az Európai Felsőoktatási Területet (EFT).

Minősegbiztosítás

Szinte minden ország intézkedett a berlini közleményben meghatározott kritériumokon alapuló, nagyfokú együttműködést és hálózatba szervezést feltételező minősegbiztosítási rendszerről. Előrehaladásra azonban változatlanul szükség van, különösen a hallgatók részvétele és a nemzetközi együttműködés tekintetében. Ezen túlmenően szorgalmazzuk, hogy a felsőoktatási intézmények a megfelelő belső mechanizmusok szisztematikus bevezetése és azok külső minősegbiztosítással való közvetlen összekapcsolása révén folytassák a tevékenységeik minősegi javítását célzó erőfeszítéseiket.

Elfogadjuk az Európai Felsőoktatási Területen tervezett minősegbiztosításra vonatkozó szabványokat és iránymutatásokat az ENQA által javasoltak szerint. Kötelezzük magunkat a minősegbiztosítási ügynökségek kollegiális bírálatára (peer review) javasolt modell bevezetésére nemzeti alapon, tiszteletben tartva ugyanakkor az általánosan elfogadott irányvonalakat és kritériumokat. Üdvözljük a minősegbiztosítási ügynökségek nemzeti szintű bírálatán (review) alapuló európai nyilvántartásának létrehozásáról szóló elvet. Ezzel kapcsolatban azt kérjük, hogy a végrehajtás gyakorlati vonatkozásait az EUA-val, az EURASHE-vel és az ESIB-bel együttműködésben az ENQA fejlessze tovább, és erről a nyomon követési csoporton keresztül számoljon be nekünk. Hangsúlyozzuk a nemzeti szinten elismert ügynökségek közötti együttműködés fontosságát az akkreditációs vagy minősegbiztosítási döntések kölcsönös elismerésének fokozása érdekében.

A 2007-ig várható előrehaladás áttekintése

A nyomon követési csoportot megbizzuk a számadási folyamat folytatásával és kibővítésével, valamint a következő miniszteri konferenciához a jelentések megfelelő időben történő elkészítésével. Számítunk rá, hogy a fokozatok rendszere, a minősegbiztosítás és a fokozatok és tanulmányi időszakok elismerése terén a felmérés folytatódik, így 2007-re nagyobbrészt befejezzük e három időközi prioritás végrehajtását. Különösen a következő területeken számítunk előrehaladásra:

1. minősegbiztosítási standardok és irányelvek alkalmazása (implementation) az ENQA-jelentés alapján;
2. a nemzeti képesítési keretek alkalmazása;
3. közös fokozatok odaítélése és elismerése, beleértve a doktori szintet is;

4. rugalmas tanulási útvonalak lehetőségének megteremtése a felsőoktatásban, beleértve
5. a korábbi tanulmányok elismerésére szolgáló eljárásokat is.

A nyomon követési csoportot emellett megbízzuk azzal, hogy a jövőbeni felmérés alapjául szolgáló, összehasonlítható adatokat nyújtson be az oktatói és hallgatói mobilitásról, valamint a diákok szociális és gazdasági helyzetéről a részt vevő országokban, és ezekről a következő miniszteri konferencia előtt időben számoljon be. A jövőbeni felmérés során a szociális dimenziót a fentebb vázoltaknak megfelelően kell figyelembe venni.

Londoni Közlemény, 2007
London, 2007. május 18.

Az Európai Felsőoktatási Terület felé: válasz a globalizált világ kihívásaira

Minőségbiztosítás és a minőségbiztosítási ügynökségek európai nyilvántartása

A Bergenben elfogadott EFT-beli minőségbiztosítási szabványok és iránymutatások a minőségbiztosítás terén bekövetkező változás erőteljes motorjának bizonyultak. Valamennyi ország megkezdte ezek végrehajtását, és közülük néhánynak jelentős haladást sikerült elérnie. Különösen a külső minőségbiztosítás vált sokkal fejlettebbé, mint korábban. A hallgatók részvételének mértéke valamennyi szinten megnőtt 2005 óta, habár még mindig szükség van fejlődésre. A felsőoktatási intézményeknek folytatniuk kell saját belső minőségbiztosítási rendszereik kialakítását. Elismerjük az akkreditációs és a minőségbiztosítási döntések kölcsönös elismerése terén elért haladást, és szorgalmazzuk a további nemzetközi együttműködést a minőségbiztosítási ügynökségek között.

Az első európai minőségbiztosítási fórum, amelyet az EUA, az ENQA, az EURASHE és az ESIB (az E4 csoport) 2006-ban közösen szervezett, lehetőséget biztosított a minőségbiztosítás európai fejleményeinek megvitatására. Arra bátorítja e négy szervezetet, hogy folytassa az európai minőségbiztosítási fórumok évenkénti megszervezését, ezzel lehetővé a jó gyakorlatok terjesztését és annak biztosítását, hogy az EFT-ben a minőség a jövőben is fejlődni fog.

Köszönjük az E4 csoportnak, hogy eleget tesz azon kérésünknek, miszerint továbbfejleszti ez európai felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökségeiről vezetett nyilvántartás létrehozásának gyakorlati részleteit. A nyilvántartás célja, hogy valamennyi érdekelt félnek és a nagyközönségnek nyilvános hozzáférést biztosítson a minőségbiztosítási szabványokkal és iránymutatásokkal összhangban működő, megbízható minőségbiztosítási ügynökségekkel kapcsolatos objektív információkhoz. Ennek megfelelően erősíteni fogja a bizalmat a felsőoktatásunk iránt az EFT-n belül és azon túl is, és lehetővé teszi a minőségbiztosítási és az akkreditációs határozatok kölcsönös elismerését.

Örömmel fogadjuk az E4 csoport által partnerségben, a csoport által javasolt működési modell alapján létrehozandó nyilvántartást. A nyilvántartás önkéntes és önfinanszírozási alapon működik, független és átlátható lesz. A jelentkezéseket a nyilvántartásba való felvételre a minőségbiztosítási szabványoknak és iránymutatásoknak való alapvető megfelelés alapján kell értékelni, amit általában egy nemzeti vizsgálat tanúsít, amennyiben erre felkérés történik. Felkérjük az E4 csoportot, hogy a BFUG-n keresztül rendszeres jelentésben számoljon be nekünk az elért haladásról, és biztosítsa, hogy két év működés után sor kerüljön a nyilvántartás külső értékelésére, valamennyi érdekelt fél véleményének a figyelembevételével.

Prioritások 2009-ben

Egyetértünk abban, hogy az elkövetkező két évben az egyeztetett cselekvési irányok végrehajtására összpontosítsunk, ideértve a háromszakaszú képzési rendszer állandó prioritásait, az oklevelek és résztanulmányok minőségbiztosítását és elismerését. Elsősorban a következő cselekvési területekre fogunk összpontosítani.

Helyzetértékelés

Felkérjük a BFGU-t, hogy 2009-ben rendezendő miniszteri konferenciánkra ismét készítsen egy helyzetértékelő beszámolót a nemzeti jelentések alapján. A beszámolóban további fejlődésre számítunk a kvalitatív elemzés terén, különösen a mobilitásra, a bolognai folyamat globális összefüggéseire és a szociális dimenzióra vonatkozóan. A helyzetértékelő beszámolóban tárgyalt területeken a jövőben is foglalkozniuk kell a fokozatos rendszerével és a diplomások foglalkoztathatóságával, az oklevelek és résztanulmányok elismerésével, valamint a minőségbiztosítás valamennyi aspektusának a minőségbiztosítási szabványokkal és iránymutatásokkal összhangban álló

végrehajtásával. A fokozottan hallgató központú, eredmény alapú tanulás irányába való elmozdulás szándékával a következő beszámolóinak integrált módon ki kell terjednie a Nemzeti Képesítési Keretekre, a tanulási eredményekre és kreditekre, az egész életen át tartó tanulásra és az előzetesen megszerzett tudás elismerésére is.

KÉPEK



A bolognai tanárképzés történetében az első minőségfejlesztés tanár mesterszakos csoport Szalókné Várkonyi Mária, Lódi Katalin és Farkas Olga tanárnővel



A minőség MESTER-sége és a közoktatás című szakmai konzultáció
résztevői

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A lineáris képzési struktúra
2. ábra: A magyarországi tanárképzés Bologna rendszerbe illeszkedő szerkezete
3. ábra: A MAB bizottságainak és kollégiumainak rendszere (2007-2009)
4. ábra: A Szegedi Tudományegyetem céltérképe
5. ábra: Intézményi teljesítménymutatók köre
6. ábra: A szegedi Tudományegyetem általános minőségirányítási modellje
7. ábra: Iskolai rendszer, rendszert érő hatások

A biológiai tudományok területén az első minőségjelölést a Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Tudományegyetem, Lőrincz Katalin és Farkas Zoltán nevével

X 109066



A minőség MESTER-sége és a közoktatás címmel szakmai konzultáció és kerekasztal beszélgetés zajlott 2009. május 21-én 10.00-15.00-ig a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar tanácstermében. A „Kreativitás és Innováció Európai Éve 2009” magyarországi programsorozat részeként szervezett rendezvény célja volt a minőségüggyel kapcsolatos kreatív fejlesztések terjesztése, különös tekintettel a *minőségfejlesztés tanár mesterszak* szakmai és működési tapasztalatának a bemutatására és megvitatására. Dr. Homor Géza oktatási dékánhelyettes köszöntő szavai után Dr. Trencsényi László, a MAB Minőségfejlesztési Bizottság elnöke, Dr. Prof. Pukánszky Béla, a MAB Tanárképzési Bizottság elnöke, Dr. Farkas Olga a minőségfejlesztés tanár mesterszak szakképzettség felelőse, Topár Gábor, a Minőségfejlesztés a felsőoktatásban című projekt szakmai vezetője, Dr. Vilmányi Márton az SZTE stratégiai és minőségfejlesztési igazgatója és Bácsi János, a JGYPK Gyakorló Általános Iskola igazgatója tartott előadást. Dr. Farkas Katalin, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója mondott zárszót.

A rendező szervek hagyományt teremtettek arra vonatkozóan, hogy a minőségfejlesztés tanár mesterszak képzési programjának kidolgozásában és akkreditálásában közreműködők, a mesterszakon tanító tanárok és a mesterszakon tanuló hallgatók rendszeresen folytassanak párbeszédet annak érdekében, hogy a szolgáltatói és a felhasználói oldal egyre jobban egymáshoz csiszolódjon. A telt házzal zajló programon jelen voltak a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, az Oktatókutató és Fejlesztési Intézet minőségüggyel foglalkozó szakemberi, profitorientált szervezetek minőségirányítási vezetői, a mesterszakon tanító tanárok és a bolognai szellemű tanárképzés történetében először, 2009. júniusában „okleveles minőségfejlesztés tanár” szakképzettséget szerző hallgatók. A szakmai konzultáció jelentős tanulságokkal szolgált az európai trendek és irányelvek szerint zajló mesterképzések területén, valamint előkészítette a kar aktív közreműködését az európai felsőoktatási térséghez igazodó szemlélet és kultúraváltást ösztönző Minőségfejlesztés a felsőoktatásban című projekt céljainak megvalósításában.

XB 115596

